



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

DÁRFANY TÁLYTA BRITO SANTOS

**A LETRA É A VOZ: O CORDEL COMO *PERFORMANCE* NO LIVRO
DIDÁTICO**

JOÃO PESSOA

2018

DÁRFANY TÁLYTA BRITO SANTOS

**A LETRA É A VOZ: O CORDEL COMO *PERFORMANCE* NO LIVRO
DIDÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras- Língua Portuguesa
da Universidade Federal da Paraíba, como pré-
requisito para a obtenção do grau de Licenciado em
Letras.

Orientador (a): Prof. Dr. Alyere Farias

JOÃO PESSOA

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S2371 SANTOS, Darfany Talyta Brito.

A LETRA É A VOZ: O CORDEL COMO PERFORMANCE NO LIVRO
DIDÁTICO / Darfany Talyta Brito Santos. - João Pessoa,
2018.

128 f.

Orientação: Alyere Silva Farias.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Livro Didático; Cordel; Performance; Oralidade. I.
Farias, Alyere Silva. II. Título.

UFPB/CCHLA

A querida Profa. Dra. Beliza Áurea de Arruda Mello (*in memoriam*)

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 LD1(Coleção Teláris) Unidade 1, Capítulo 2: Conto popular em verso e conto popular em prosa (p.48).....	69
Figura 2LD1(Coleção Teláris) Unidade 1, Capítulo 2. Definição do Texto A panela como cordel / Nota ao professor 1 (p.55).	70
Figura 3LD1(Coleção Teláris) Unidade 1, Capítulo 2. – Definição do Texto A panela como tipo de conto / Nota ao professor 2 (p.56).....	71
Figura 4LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 2. Capítulo 2: Poeta Aprendiz, nota ao professor (p. 37).	73
Figura 5LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 1, Capítulo 2: Poeta Aprendiz, nota ao professor (p. 37).	74
Figura 6LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 1, Cap. 2 Poeta Aprendiz, atividade Poema Ilustrado (p.49).....	75
Figura 7 LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 3, Capítulo 2: Histórias que ensinam (p. 174).	76
Figura 8LD 2 (Coleção Tecendo Linguagens) Unidade 2, capítulo 2: Poeta Aprendiz, texto 2- A Cigarra e a Formiga (p.177).....	77
Figura 9LD 1 (Coleção Teláris) Unidade 2, capítulo 2: Conto Popular em verso é conto popular em prosa. Prática de oralidade (p.54)	82
Figura 10LD 1 (Coleção Teláris) Unidade 2, capítulo 2: Conto Popular em verso é conto popular em prosa, texto 1 - A panela, (BANDEIRA, Pedro) (p.55)	83
Figura 11LD 1 (Coleção Teláris) Unidade 2, capítulo 2: Conto Popular em verso é conto popular em prosa. Prática de Oralidade (p.55)	84
Figura 12 LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3, capítulo 2: Prática de Oralidade (p.55).....	85
Figura 13LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3. Exercícios a partir do Cordel (p.78)	85
Figura 14 LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3. Exercício 2. Cordel como recurso de estudo (p.187)	86
Figura 15LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3, capítulo 2: Prática de Oralidade (p.55).....	87

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades apresentadas em livros didáticos para trabalhar com o gênero Cordel em *performance* dentro da sala de aula, observando a maneira pela qual esses materiais transmitem, tanto interna quanto externamente ao guia didático, o tipo de abordagem, uma vez que o desempenho é essencial no gênero Cordel. A declamação e gesta do poema de Cordel impõe ao texto uma expressão emocional coletiva (entre quem declama e os ouvintes), relação que Zumthor nomeia de *performance*, compondo os elementos imprescindíveis deste Gênero Literário e valorando suas particularidades. Essa pesquisa foca na essencialidade desses aspectos aglutinados e harmonizados entre si, também em sala de aula. A coleta do estudo usou como corpus os livros didáticos **Teláris** (2015) e **Tecendo Linguagem** (2015), ambos direcionados ao Ensino Fundamental do 6º ano e aprovados pelo PNLD. Partindo desses pressupostos a análise considera o que é proposto pelos documentos oficiais (PNLD, PCN e BNCC), que servem de embasamento teórico para diretrizes impostas no ensino brasileiro. O trabalho de análise consiste principalmente nos eixos de oralidades trazidos nesses livros didáticos, envolvendo-se, também, no eixo da leitura, uma vez que o Cordel é um texto narrativo escrito em versos, cuja função essencial é transformar a letra em voz. A necessidade de adentrar ao campo metodológico dos livros didáticos no trabalho com o Cordel e sua *performance*, ocorre pela indispensabilidade que a transmissão da leitura desse Gênero anseia por um conjunto de cenário, voz, gestos e compartilhamento. Além de imprescindível, a leitura em voz alta deste Gênero estimula uma força maior na espacialização do Cordel, bem como é pretendido na própria essência deste, e proporciona aos versos impressos a capacidade de mover-se em comunicação poética deslocando-se a partir da sua leitura em voz alta. Desta forma, analisamos os capítulos que trazem o Gênero Cordel considerando não só os documentos oficiais da educação como também os procedimentos metodológicos posto no manual docente de cada um desses guias. No livro didático da coleção **Teláris** a indução à *performance* de cordel é satisfatória, sua metodologia direciona tanto o docente quanto o discente a reflexão sobre a necessidade da declamação deste Gênero. Enquanto a coleção **Tecendo Linguagens** (2015) não trabalha o Cordel seja apresentando a essencialidade de sua *performance*, e/ou estimulando a leitura declamada deste Gênero.

Palavras-chave: Livro Didático; Cordel; *Performance*; Oralidade;

ABSTRACT

The present research aims to analyze the possibilities presented in textbooks to work with the Cordel genre in performance within the classroom, observing the way in which these materials convey, both internally and externally to the didactic guide. type of approach since the performance is constituted as essentiality in the Cordel genre. The declamation and deed of Cordel's poem imposes on the text a collective emotional expression (between those who recite and listeners), a relation that Zumthor names as performance, composing the indispensable elements of this Literary genre and valuing its particularities. This research focuses on the essentiality of these agglutinated and harmonized aspects each other, also in the classroom. The collection of the study used as corpus the textbooks Teláris (2015) and Tecendo Linguagem (2015), both directed to Elementary School of the 6th year and approved by PNLD. Based on these assumptions, the analysis considers what is proposed by the official documents (PNLD, PCN and BNCC), which serve as a theoretical basis for guidelines imposed in Brazilian teaching. The work of analysis consists principally of the axes of orality brought in these textbooks, being also involved in the axes of reading, since the Cordel is a narrative text written in verses, whose essential function is to turn the letter into a voice. The necessity of to enter into the methodological field of the textbooks in the work with the Cordel and its performance, is due to the indispensability that the transmission of the reading of this genre longs for a set of scenery, voice, gestures and sharing. Besides being indispensable, reading aloud of this Genre stimulates a greater force in the spatialization of the Cordel, as it is intended in the very essence of this, and gives to the printed verses the capacity to move in poetic communication shifting from its reading aloud. In this way, we analyze the chapters that bring the Cordel Gender considering not only the official documents of education but also the methodological procedures put in the teaching manual of each one of these guides. In the textbook of the Teláris collection, the induction to cordel performance is satisfactory, its methodology directs both the teacher and the student to reflection on the necessity for declamation of this genre. While the Tecendo Linguagens collection (2015) does not work the Cordel is presenting the essentiality of its performance, and / or stimulating the recited reading of this Genre.

Key-words: textbook; Cordel; Performance; Orality;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A LITERATURA DE CORDEL	13
1.1 O Folheto - alguns percursos sobre a história	15
1.2. Vozes da tradição	19
1.2.1. As Narrativas Orais	20
1.2.2 Poesia Oral	22
1.3. O Folheto de cordel	24
1.3.1. O Folheto de cordel na escola	33
2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O CORDEL EM SALA DE AULA	37
2.1. Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	38
2.1.1 Os PCN e suas diretrizes para o Livro Didático de Português no Ensino Fundamental	38
2.1.2. Textos Orais na Perspectiva dos PCN	39
2.2. Base Nacional Comum Curricular	40
2.2.1. BNCC na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	42
2.2.3. O trabalho com Gêneros orais: Literatura Popular e Cordel e seu ensino, a partir da BNCC (2017).	44
2.3. PNLD – Planejamento do Livro Didático	48
2.3.1. Princípios e Critérios da PNLD referentes ao triênio 2014/2015/2016	49
2.3.2. Princípios e Critérios da PNLD referentes ao triênio 2017/2018/2019	52
3. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL DO SÉCULO XXI	55
3.1 Livros Didáticos propostos para análise:	58
3.1.1. Livro 1: Projeto Teláris - edição 2015	59
3.1.2 Livro 2 - Tecendo Linguagens - edição 2015	64
3.2. Nas entrelinhas do Livro Didático	67
3.2.1. Teláris - Estrutura didática e especificações	67
3.2.2. Tecendo Linguagens - panorama e especificações	72

3.2.3. Eixo Leitura e Oralidade: A <i>Performance</i> da Literatura de Cordel na sala de aula no LD1 e LD2.	79
3.3. Comparações entre o LD1 e o LD2	80
3.3.1. O tratamento metodológico do Cordel em sua performática	81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
5. REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo propor uma análise da *Performance* no Cordel apresentado no Livro Didático, tomando como *corpus* da pesquisa o material didático da coleção **Teláris**, do ano de 2015, e outro da coleção **Tecendo Linguagens**, de mesmo ano, ambos referentes ao 6º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi fomentada a partir de uma observação atenta aos guias didáticos, utilizados nas escolas de rede pública, e à metodologia e didática estabelecida em seus conteúdos. Considerando esses aspectos, após um levantamento desse material, tendo como foco a presença da literatura de Cordel e como esta é apresentada e executada, encontrou-se certos equívocos relacionados à maneira de abordar o Gênero Cordel com aplicações de definições errôneas, e, até mesmo, pouco ou nenhum estímulo a habilidades e capacitações que impulsionem o discente a uma interação maior com o Cordel e seu valor performático. Mas diante disso, primeiro nos insurgiu um questionamento que nos veicula por esse universo literário em todo seu teor educativo: Qual o valor da *performance* e da oralidade situada na poesia de Cordel?

Em primeiro lugar, refletir acerca dessa problemática nos leva ao sentido veraz do Cordel. Tantas elucubrações se construíram em torno de seu surgimento e até definiram a influência europeia sobre nossos folhetos. O uso desse gênero literário na nossa pesquisa é esclarecedor. A literatura de Cordel constitui o acervo nacional do que podemos chamar de “nossa literatura”. É no Cordel que achamos a cara do ser nacional, cultural, o indivíduo interligado ao contexto essencialmente brasileiro. Milhares de pontos poderíamos trazer como razões para esse estudo, alguns deles pretendemos expor no corpo da nossa pesquisa, mas cabe-nos não perder de vista o valor indetentável brasileiro nos folhetos de cordel.

Quanto ao quesito *performance* e oralidade, traremos, antes de mais nada, Paul Zumthor (1997), que, em sua obra *Introdução à poesia oral*, estabelece que a poesia oral está diretamente ligada às questões do imaginário local. As obras orais possuem uma relação particular com as fontes antropológicas e por essa razão as poesias orais enfrentam variações em seus registros, por se tratar de uma obra que se propaga através de um meio exclusivamente oral. Segundo Zumthor a cultura oral é tão imensa que não deveria ser limitada em apenas uma definição, e distribuí-la decrescente e

hierarquicamente em literatura oral, poesia oral, poesia cantada traz consigo conceitos errados. É sobre esses aspectos que queremos dialogar com autores a fim de apontar divergências e convergências desses traços no Livro Didático, material vivo e que vitaliza tais valores a partir do desenvolvimento social e cultural do discente.

Para tanto o trabalho será dividido em três capítulos. O primeiro trará um panorama sobre a Literatura de Cordel, desde uma percepção histórica a fim de esclarecer como foi constituído a concepção de folheto de Cordel como entendemos hoje. Os tópicos seguintes tratar-se-á de uma abordagem da oralidade, poesia oral e poesia cantada, traçando características e aspectos que definem o Cordel de sua função performática e oral. O capítulo fechará essa discussão levantando reflexões sobre o cordel na escola, apontando para o capítulo subsequente.

Seguido desses pontos, o segundo capítulo tem por fundamento a verificação dos documentos oficiais relativos aos currículos da educação básica do Brasil, dando enfoque à abordagem que as bases e diretrizes educacionais estabelecem para o campo da oralidade, do gênero Cordel e da *performance* no guia didático para o ensino fundamental dos anos finais. Essa percepção partirá de um percurso traçado desde um estudo dos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, da BNCC, Base Nacional Comum Curricular e do PNLD, que é um programa Nacional destinado para avaliação de obras didáticas.

O último capítulo da pesquisa concentrar-se-á na análise do *corpus*, o Livro Didático da coleção **Teláris**, e o Livro Didático **Tecendo Linguagens**, ambos editados em 2015 e referidos ao 6º ano do ensino fundamental. A análise permeia principalmente no campo da oralidade trazido nesses guias didáticos, uma vez que a partir desse eixo, no trabalho em sala de aula, que se enfatiza a conscientização do docente quanto as habilidades orais. Desse modo, esta pesquisa acessa o campo da leitura desses livros didáticos, a fim de observar se ocorre a mediação da declamação do Cordel em sala de aula, direcionado aos alunos do 6º ano Fundamental, pois são essas atividades que contemplam a performatização essencial para este Gênero.

Em busca desses objetivos de análise, o terceiro capítulo apresenta parte da história dos Livros Didáticos no Brasil, enfatizando sua relação com as diretrizes de educação brasileiro. No próximo tópico apresentaremos as estruturas e objetivos gerais para o ensino de aprendizagens de Língua Portuguesa trazidas tanto pela edição **Teláris**

quanto no **Tecendo Linguagens**, para direcionamento da nossa pesquisa dentro da metodologia que essas coleções apresentam no eixo da Oralidade. Em seguida expusemos o valor da *performance* segundo Zumthor, afim de explicar a relação da essencialidade da declamação e do trabalho com a leitura em voz alta do Cordel em sala de aula. Na sequência é exposto um panorama de especificações de cada um, adentrando no eixo da oralidade, focando no trabalho com o Gênero Cordel em sua performática, considerando, também, o que é esperado pelos documentos oficiais da educação,

1. A LITERATURA DE CORDEL

Antes de levantar reflexões sobre o folheto de cordel no livro didático, cerne da nossa pesquisa, é necessário fazer um panorama sobre suas origens e o vasto mundo que pulsa na literatura de cordel. Dizemos “mundo”, porque o cordel pinta contextos, situações e vidas cotidianas tão facilmente percebidas e identificáveis no nosso universo cultural que simples folhetos pendurados em barbantes expõem de forma nua e crua a sociedade brasileira. Além disso, é uma pintura falada, em que letras são feitas com tinta e sobre a madeira cravada, tão bem representadas pela xilogravura, como expressa Santos:

No folheto de cordel como já foi dito, imagem e palavra estão em estreita correlação e participam de um mesmo conjunto, perfazendo uma mesma unidade poética. [...] A ilustração de obras literárias é geralmente concebida como reforço, complemento ou suplemento do texto ornamento do livro [...]. (1999, p. 213)

Nesse sentido, o maior ornamento do cordel é a possibilidade de atar o erudito aporuguesado ao popular das brenhas do sertão em uma leveza, movimento e fluência dignos de serem postos no patamar de gênero literário.

Antes de discorrer um relato historiográfico sobre a literatura de cordel, este capítulo apropria-se do verso de *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos, poeta guarabirense, no qual se encaixa tão bem a “paixão” portuguesa pelos territórios do Brasil: “(...)é feliz quem visita este país” (1956). Quando imaginamos a chegada da família imperial no nosso país, adentramos na ideia de que os portugueses, no ano de 1808, possuíam grande admiração por essas regiões brasileiras. Assim, espelhado nessa “paixão” portuguesa pelo território brasileiro, este capítulo desenvolve a descrição da face que o povo brasileiro proporcionou e proporciona, visto que é contínua, à literatura de cordel, especificamente nos folhetos nordestinos.

Ao chegar ao Brasil, a Família Imperial mudou os rumos do contexto nacional, no ápice de colônia para um Brasil Imperial, como espelhos da cultura europeia. Dentre o legado português, a literatura, cujas bases no solo brasileiro já vieram com Vieira e a

denominação quinhentista, é renovada, mais uma vez, com o romanceiro peninsular, como afirma Diégues Júnior (1973, p. 05), enfatizando as raízes lusitanas do cordel.

Alguns questionamentos, na literatura de cordel, tornam-se problemáticos: o cordel é ou não de origem lusitana? Até onde podemos assumir a autonomia desses folhetos? Não é a intenção desta pesquisa discutir esse quesito, contudo, pontuaremos o grande trabalho que o povo nordestino fez nos folhetos de cordel, considerando sua relação com o ancestral, como também com a cultura brasileira.

No que diz respeito aos passos que enraizaram o folheto de cordel nas terras brasileiras, sabe-se que de antemão, segundo Curran (1998), a poesia dessa literatura, no Brasil, é uma espécie de registro e partilhamentos da “essência” da sociedade brasileira e de suas vivências no século XX. O pesquisador, objetivando identificar o retrato dos folhetos brasileiros, analisou cerca de três mil folhetos de cordel, originais, e dezenas de outros em fotocópia e os declarou “registro escrito da cultura do povo humilde do Nordeste do Brasil, arraigada em um processo formativo” (1998, p.13).

Curran (1991) postula ainda a possibilidade de a literatura de Cordel no Brasil ter nascido nos arredores dos séculos XVI e XVII, com as chamadas folhas volantes, que foram trazidas pelos colonizadores portugueses. Ele explica também que o termo *literatura de cordel* é, moderadamente, novo, no Brasil, e que essa nomenclatura é resultado de teóricos que embasaram seus estudos sobre o tema folheto de cordel dentro da perspectiva de tradição e terminologia desse “fenômeno ancestral de Portugal” (CURRAN, 1991, 570).

Como vimos, então, no Brasil a literatura de folhetos, conhecida hoje por literatura de cordel, aflorou-se a partir de representações do povo, costumes e crenças da cultura brasileira, em suma:

O retrato do Brasil e de seu povo pintado pelo cordel é uma realidade secular observada nos milhares de títulos de folhetos. Mas trata-se de uma realidade colorida pela estrutura em que o cordel foi construído: a tradição popular literária folclórico-popular na Europa antes de sua chegada ao Brasil e sua assimilação no final do século XIX. As histórias em prosa e verso de Portugal; Espanha e França foram adaptadas às quadras, sextilhas, septilhas ou décimas dos poetas cordelistas no Brasil e ofereceram uma visão de mundo e uma estrutura que literalmente explodiam e se convertia numa visão enciclopédica da vida no Brasil do século XX. (CURRAN, 1998, p.17)

Através da força e intrepidez, a literatura de cordel, em um sentido geral, alça voos, e isso nos permite vislumbrar um caráter bem mais autóctone nestes versos rápidos do que descrevem convencionalmente, apesar de não negarmos a relação direta que a nossa literatura tem com a cultura e o povo lusitano.

Os primeiros livretos surgidos nessa época, segundo Curran (1991), foram importados pela Livraria Garnier no Rio de Janeiro e continham histórias populares, que em sua maioria eram escritas em prosa. O autor ressalta ainda que esses livretos em prosa foram vertidos em poesia, geralmente, constituídos por estrofes de seis ou sete versos de oito sílabas, formando-se a partir da rima abcbdb ou ababccb.

Embora Curran (1991) afirme que o surgimento do cordel no Nordeste seja datado no final do século XIX, Marques e Silva esclarecem que antes de se refabular no Nordeste brasileiro, nessa época, a conhecida literatura de folhetos, dita cordel, entre outros epítetos, havia percorrido “as sete partidas do mundo” (2016, p. 83).

Façamos, então, um *flashback*, para remontarmos às origens do folheto, a fim de capturar nas linhas do tempo as características e os valores que o mundo ocidental apresentou para o Brasil e que nosso povo com nossas raízes os ressignificou, a ponto de torná-lo patrimônio imaterial da nossa nação.

1.1 O Folheto - alguns percursos sobre a história

A Literatura de Folhetos, segundo Marques e Silva (2016), desempenhou uma importante função social durante a Idade Média, em uma época em que os livros eram raríssimos e apenas escritos em latim, além do alto grau de analfabetismo na população, estendendo-se até o final do século XIX, quando alguns poetas populares ainda reproduziam seus folhetos e resistiam ao poder da imprensa e à crescente tradução de obras da literatura erudita para as línguas vulgares.

Presume-se, então, que mesmo enfrentando a resistência, por parte dos críticos, como também a predominância da literatura erudita, os folhetos estabeleceram elos entre a literatura e a classe menos privilegiada no quesito formação educacional, capturando um destaque tão elevado que “A comunicabilidade dos folhetos se reflete em sua aceitabilidade por parte do público leitor-ouvinte dos poemas” (SILVA, 2012, p.64).

Os folhetos, que reverberam como ecos de vozes contidas, são um atributo social incontestável que garantiu a ruptura de conceitos e pensamentos aristocráticos, ou seja, construiu uma concepção de literatura acessível em todos os lugares que impuseram seus sons e até trouxeram uma expressão de beleza e grandeza ao imaginário coletivo sobre lugares cercados “por mares nunca dantes navegados”, como verseja Camões.

Marques e Silva (2016) apontam que o século XV vivenciou discursos sobre um Novo Mundo, proclamados em toda a Europa, por meio de documentos oficiais e folhas volantes. Dentre esses escritos sobre os exóticos lugares descobertos, os textos de cordéis ibéricos impulsionaram a mentalidade do povo já preenchida de expectativas sobre essas novas terras.

Nessa concepção do *Mundus Novus* celebrada, sobretudo pela literatura de folhetos, arquétipos desses lugares foram criados pelo povo. A exemplo dessa visão de mundo, Holanda (2000, p.XXII-XXV), como referido por Delvaux (2009, p.13), acrescenta que existem influências castelhanas na concepção de Paraíso Terreal, provindas do século IV e propagadas também na Idade Média (V a XV). Dessa maneira, Delvaux mostra que o conceito “da existência física Paraíso Terreal” adentra-se numa relação entre os mitos da conquista trazidos, também, desse período.

A constante reiteração da ideia de uma Natureza em declínio ou francamente corrupta pelo contágio do Pecado Original pode sugerir, mesmo em obras de pura imaginação que esse pensamento seria largamente partilhado, e tanto pelos autores como pelos leitores de tais obras. (HOLANDA, 2000, p. 230)

Havia uma visão consoante à dogmática da moral católica, contraditoriamente relacionada a uma cosmovisão carnavalesca de mundo. Isso tomou proporções nesse Novo Mundo, também, a partir dos colonizadores que trouxeram seus cordéis e suas caçarolas furadas, aliados às suas visões da costa brasileira.

Em um breve percurso da literatura de folhetos, Lopes (1982, p.10), aponta o aparecimento desse tipo de literatura na França: a *littérature de colportage*, e, inclusive, acrescenta que os folhetos eram destaque na região. Em terras espanholas, para se referir a essa literatura dos folhetos, chamava-se *pliegos sueltos*, mesmo nome

apreendido pela América Latina, onde referiam-se também como *hojas* e *corridos*, e, em Portugal, passaram a ser conhecidas por *folhas volantes*.

Na Inglaterra – segundo informação de Jean Pierre Seguin, através de Robert Benjamin–, folhetos semelhantes aos nossos correntes, eram denominados *cocks* ou *catchpennies*, em relação aos romances e histórias imaginárias, e *broadsiddes*, relativos às folhas volantes sobre fatos históricos que equivaliam aos nossos folhetos circunstanciais (LOPES, 1982).

O valor do folheto alcançou proporções imensuráveis devido ao alcance que esses livrinhos tinham, tanto por sua linguagem e propagação quanto por seus temas. Através do ensaio “Origens de Literatura de Cordel”, Lopes discorre sobre o percurso desses folhetos, não só estudando-a no século XVII, na Holanda, como também alongando sua pesquisa aos séculos XV e XVI na Alemanha. O autor apresenta, em sua pesquisa, as mudanças nas características desses folhetos em determinadas regiões, por exemplo, “Na Alemanha, os folhetos tinham formato tipográfico em quarto e oitavo, de quatro a dezesseis folhas” (LOPES, 1982, p. 11).

Os folhetos das terras alemãs eram tipografias avulsas, vendidos nas tabernas, em mercados, feiras, igrejas e universidades e direcionados ao grande público. Suas capas (semelhantes às que presenciamos hoje, no Nordeste) traziam xilogravuras, fixando aspectos do tema tratado. Conforme Lima (2008), embora fossem em prosa, alguns folhetos alemães também se apresentavam em versos, além disso, na capa continham uma indicação, para serem cantados, fazendo-se referência a alguma melodia conhecida na época. Em relação aos folhetos holandeses, os *pamflet*, segundo prof. José Antônio Gonsalves de Mello (*apud* LOPES, 1982), os temas tratados, em relação ao Brasil, quando não eram terrivelmente pessoais, eram políticos, militares e econômicos.

Essas variadas e cursivas formas da literatura de cordel, evidenciadas em diferentes lugares do mundo, influenciam diretamente na efusão do gênero literário no Brasil, tornando-o a flor do agreste no solo árido do Nordeste.

Segundo Curran (1998), como referido por Márcia Abreu (1999, p. 17-18), a denominação folhetos de cordel passou a ser utilizada pelo folclorista Theo Brandão, na década de 1960 e,

A expressão ‘literatura de cordel nordestina’ passa a ser empregada pelos estudiosos a partir da década de 1970, importando o termo

português que, lá sim, era empregado popularmente. Na mesma época, influenciados pelo contato com os críticos, os poetas populares começam a utilizar tal denominação.

Diégues Júnior (1973, p. 13, *apud*, Lopes, 1982) afirma que a literatura de cordel surgiu no Nordeste devido a algumas condições sociais, bem como ao caráter peculiar da própria cultura da região, por conseguinte, tornou-se hoje em dia, como é de senso comum, uma das particularidades da cultura nordestina:

Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento dos bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de famílias deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular (DIÉGUES JÚNIOR 1976 *apud* LOPES 1982).

Ainda segundo Diégues Júnior “a própria vida familiar do Nordeste contribuiu para o “serão”, a reunião noturna em família” (1973, p. 15). Assim, a face do cordel nordestino também é permeada por fatores étnicos, como a incorporação do português e do africano. Essas questões apenas permitiram um desmembramento do estilo, provocando não apenas uma literatura escrita que abarca certa diversidade cultural, mas também possibilidades de *performance* desses textos orais.

Dessa forma, a Literatura de Cordel criou raízes na região nordestina e adquiriu as singularidades culturais do povo, uma vez que “É próprio do homem, em seu constante deslocamento geográfico, levar consigo, além dos conhecimentos que lhe garantam a sobrevivência, a sua cultura” (HAURÉLIO, 2016).

Por essa razão, “Este tipo de Literatura ocupa um espaço de criação que deve ser percebido em vários níveis: o simbólico, o artístico, o linguístico, o social, o político, o econômico, o geográfico e, especialmente o histórico” (SILVA, 2012, p.20). Essa característica transmite dentro da literatura de cordel um universo multifacetado.

Dentro desse breve percurso histórico e, a nosso ver, ideológico, pode-se captar uma literatura de cordel, além de rica em dialogismos, sempre reinventada em seu tempo e espaço, admitindo um amplo leque sobre suas questões de origem, justamente por apresentar essa pluralidade cultural.

A voz e a escrita com suas inúmeras aventuras culturais levaram essa literatura a se reinventar no Nordeste Brasileiro, entretanto deve-se ressaltar que “o cordel é, antes de tudo, fruto dessa oralidade, pois foi através das narrativas orais, contos e cantorias que surgiram nossos primeiros folhetos, marcantes nessa literatura” (SILVA, 2007, p.12). É exatamente essa reinvenção que nos interessa, modelada com os detalhes, a voz, o andar e os trejeitos do sertanejo, da população interiorana, com as abundantes intervenções sociais, culturais e políticas correspondentes à realidade brasileira. Nesse propósito, analisaremos a estrutura e a temática dos folhetos de cordel, na condição de *cancioneiro nordestino*. Antes, faz-se necessário um breve apanhado sobre a literatura oral, a fim de discorrer sobre a relação intrínseca da oralidade no gênero literatura de cordel.

1.2. Vozes da tradição

Antes de prosseguirmos sobre as influências dessas narrativas na literatura de cordel, é pertinente levantarmos algumas reflexões sobre a complexidade que é traçar as vertentes da tradição oral, e, por isso, como afirma Cavignac (2010), não há uma única teoria para os estudos relacionados às tradições orais.

Não se trata de tarefa fácil enxergar os confins entre o oral e a escritura, principalmente no que se refere às narrativas ditas orais. A relação secular da humanidade com a contação de histórias, por exemplo, provavelmente, por mais que essas narrativas fossem recontadas, sua execução não seria a mesma, bem como a interpretação e vivência do ouvinte não será a mesma. Isso ocorre porque além das mudanças históricas e de contexto de um povo, a narrativa, elaborada com rigor na *performance*, “[...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Outro ponto dessa dificuldade é observado no exemplo de Cavignac, que nota nos folhetos de cordel uma abordagem oral da escrita, e o valor do seu compartilhamento, seja em público ou decorado, se dará apenas pelo conteúdo narrativo e sua virtude poética. Segundo Cavignac, “existem passagens múltiplas entre a forma

impressa de uma narrativa e a sua *performance*” e vice-versa, constituindo-se, então, uma na outra (2010, p. 247).

Uma ressalva proferida por Cavignac, faz-se necessária e conclusiva neste tópico, sobre a relação entre os componentes da literatura oral, pois é preciso entender que, como ele afirma, entre “uma oração forte” ou “um romance cantado num ato da Nau Catarineta”, mesmo que ambos pertençam a tradição oral, existem naturezas completamente diferentes (2010, p.249).

Essa complexidade é reconhecida por Zumthor (1997) quando afirma que estudos de mais de um século e meio, a respeito dos fatos provindos da cultura oral, trouxeram várias observações de caráter contestável, e, muitas vezes, interpretações incoerentes e incompatíveis. Entre os especialistas que participaram desse estudo, encontravam-se etnólogos, folcloristas, linguistas e sociólogos.

Ademais, Zumthor explicita que essas pesquisas, como também as polêmicas, reproduziram-se nas bordas do que é passado pelo ensino geral, não sendo, portanto, apresentado ao grande público, e, em outros casos, vistos com desdém, ou não considerados por quem praticava a literatura.

Diante das informações acima, o próximo tópico descreve sobre as narrativas orais, com o intuito de afunilar um pouco essa abrangente tradição oral e as relações desses gêneros dentro do folheto de cordel.

1.2.1. As Narrativas Oraís

O ato de narrar é característico da humanidade há séculos, por isso essas narrativas trazem um pouco dos costumes e dos hábitos desses locutores. Isso ocorre justamente porque na oralidade geralmente o que é proferido leva à pluralidade cultural (provindas dessas sociedades), às perspectivas históricas e ao pensamento moral de cada época.

Na perspectiva de Gancho (2002), a maioria das pessoas tem a capacidade de perceber que a narrativa possui elementos fundamentais, reconhecendo as seguintes perguntas: O que aconteceu? Quem vivenciou os fatos? Como? Onde? Por quê? A partir da narração, é gerado um processo que faz do emissor o sujeito atuante dentro do

próprio gênero, Peixinho e Araújo (2017) acrescentam que este ato, o de narrar, provoca o deslocamento e a projeção.

Conforme Delgado (2003), as narrativas orais são recursos para a preservação e a propagação das tradições e das heranças de identidade, desempenhando, assim como a memória e os lugares, um papel importante na sociedade. Aponta ainda que os registros orais ou escritos representam o modo singular de contar algo, e essa emissão é acompanhada das “reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo” (2003, p. 21-22).

Consoante Peixinho e Araújo (2017, p.74-75), “a narração implica distensão e projeta-se na e pela memória: são as confissões que se distendem por todo o seu passado”. O processo narrativo, afirmam ainda, perpassa pelas memórias, experiências e vivências, e configura-se por esse processo, efetivando a transformação do empírico nas histórias, algo que é natural da humanidade, realizado na "narrativa" e, desse modo, configurando-se em gênero literário.

A exemplo da ligação do homem com a narração é referido por Gancho (2002) os desenhos feitos nos primórdios da humanidade, em que o homem, em exercício de suas faculdades, fez ilustrações nas cavernas. Outro exemplo de narrativas, citadas por Gancho, são os mitos transmitidos pelos povos por gerações, bem como a Bíblia e as suas narrativas que condensam: filosofia, dogmas da sociedade cristã, os milagres de Jesus, a origem do homem e da mulher e etc.

Entende-se que a narrativa, a memória e a história possuem ligações, e, dessa maneira, ao socializar em seu meio, o homem compartilha de si, e do convívio social, através da linguagem. Pode-se dizer que as narrativas orais têm em comum a relação com a memória coletiva, memória individual, pensamentos e ideologias, todos compartilhados no espaço.

Segundo Macedo (2013), as narrativas orais funcionam como expressões de crenças e de valores, e, quando contam um acontecimento, o narrador tende a revivê-lo e, do mesmo modo, a envolver o ouvinte. Ocorre, por exemplo, nos mitos, pois os narradores apreendem a atenção dos ouvintes através do tom do mistério e o modo de contextualizar a história:

Nessa arte de narrar oralmente, conta muito o como narrar e, nesse sentido, observamos que os anciãos conseguem de forma singular,

harmonizar a entonação de voz, a gesticulação, as expressões faciais com o enredo descrito de modo a encantar quem os ouvem e recebem, por isso, o respeito de todos da comunidade (BARBOSA, 2011 *apud* MACEDO 2013).

Os efeitos da entonação durante a narração é um fator fundamental na oralização da literatura de cordel, pois a voz complementa a leitura do folheto, que é um registro escrito, e o mantém vivo, pois a *performance* em sua leitura dialoga com aspectos das narrativas orais. Declamar o folheto de cordel aproxima seus leitores/ouvintes da cultura popular, uma vez que as rimas e entoação propiciam imagens que ecoam para o povo. A narração do folheto de cordel desloca e possibilita seus ouvintes a imaginar, entreter-se no cenário compartilhado. A declamação e o ritmo concretizam o cordel, por isso é essencial que o folheto seja cantado ou recitado, trata-se de um padrão das narrativas orais, que também se caracteriza nele.

Segundo Zumthor (1997), a obra, quando transmitida com a *performance* e desenrolada no espaço, de certo modo, escapole no tempo, mas, enquanto oral, não será mais reiterada. Além disso, o pesquisador explica que a *performance* não pode ser jamais reiterável, uma vez que, mesmo que refeita, a declamação não será a mesma.

Ainda, segundo Zumthor (1997) o ouvinte é conjunto dessa *performance*, ou seja, ele também tem papel importante nessa ação, de modo que a poesia é recebida, mas sua recepção é única, fugaz, irreversível e vivenciada individualmente. Refere-se, também, que, enquanto a superfície da escrita é um texto, a oralidade interioriza a memória. Ademais, o texto escrito tem grandes chances de se materializar, justamente por sua forma concreta, e a oralidade se espacializa através da voz estendida no espaço, alcançando proporções de acordo com o acústico.

1.2.2 Poesia Oral

Dentro do vasto mundo da cultura oral, bem como ressaltado por Bordieu (2005), a poesia popular e oral é tão bem trabalhada, que proporciona ao seu público popular um “sentido esotérico” e o direciona à reflexão, e até mesmo a comentários.

Segundo Medeiros e Moraes (2016), a poesia é tomada do próprio sentido etimológico de *poiesis*, e “trata-se de um texto que se atualiza em *performance*”, assim

entende-se que a perspectiva é a de poesia oral enquanto sua declamação. Por conseguinte, a poesia oral “Compõe, ao lado das expressões poéticas sonoras, o vasto conjunto de gêneros poéticos denominados por Paul Zumthor de ‘obra vocal’”. (MEDEIROS;MORAES,2016).

Ao referir-se ao poema oral, Zumthor (1997) explica que todo poema, em qualquer momento, “faz referência para o ouvinte a um campo poético concreto”, modelos externos, diferente daquele que ele percebe aqui, neste momento.

Zumthor (1997) acrescenta que a poesia oral opera mais por meio de uma dramatização do discurso e a favor da sociologia, do que por meio da gramaticalização, definidas pelas normas linguísticas, e, por esse mesmo motivo a poesia, em regime da oralidade, geralmente comporta regras bem mais complexas do que a escrita.

Uma vez que, de acordo com Zumthor (1997), a obra refere-se ao que é comunicado poeticamente (texto, ritmo, sonoridade, elemento visuais); o poema é o texto, e, neste caso, refere-se à melodia da obra. Quanto ao texto, trata-se da sequência linguística no momento da sua percepção auditiva, cujo sentido global não se reduz.

Zumthor ainda discorre que a poesia oral, quando proferida no canto, funcionava, nas sociedades tradicionais, como ferramenta tradicional dos operários em seus árduos dias de trabalho, o canto funciona como meio de espairer o grupo, de modo fictício: o trabalho parece ser apenas auxiliar do canto. A partir desse ponto de vista podemos pensar que os versos da poesia oral se conectam intimamente com o ritmo.

De acordo com Santana (2009), a poesia popular que tem origem no Nordeste do Brasil, trata-se de um fenômeno cultural e uma prática social consagrada no decorrer dos tempos pela tradição, e quando analisada através da linguagem representa um campo da atividade humana em que os gêneros textuais encontram-se na oralidade e na escrita. O folheto de Cordel é comumente reconhecido como poesia popular, parte da cultura do Nordeste brasileiro. Provavelmente, isso ocorre pela a relação íntima entre eles, em que a poesia narrativa nordestina teve função, como referido por Diniz (2007), de revitalizar a tradição da escritura de autoria popular.

A definição de Lopes atribuída ao cordel é a de “poesia narrativa, popular, impressa” (1982, p.13). Desse modo, anteriormente foi apresentado um pouco dessas características que estão também presentes no folheto de cordel. À princípio, o próximo

tópico discorrerá sobre a forma singular desta poesia nordestina, os temas trazidos nas narrativas desse gênero, e, em seguida, apresentará o gênero folheto de cordel dentro da sala de aula.

1.3. O Folheto de cordel

O folheto de cordel é a poesia popular tradicionalmente impressa em folhas de papel jornal, tacitamente frágil, mas visualmente atrativa por suas imagens na capa, que quando não vindas do relevo das fantásticas xilogravuras, dão espaço às ilustrações, ambas esculpindo uma prévia do mundo fantástico contado no folheado daquelas poucas páginas. Um papel comum e barato foi o que possibilitou ao folheto de cordel ganhar mundo.

Engana-se quem pensa que esses folhetos populares sumiram totalmente no século XXI. Além de poetas contemporâneos, a Literatura de cordel proporcionou meios para se incluir no mundo tecnológico e digital, bem como passou a integralizar o folheto de cordel para o público com deficiência. Como exemplo disso, Nascimento (2007, p.110) explicitou o lançamento da literatura de cordel em Braile, no Congresso Internacional de Literatura de Cordel, ocorrido entre 21-23 de setembro de 2005, em João Pessoa. Dessa forma, os folhetos de cordéis têm sido readaptados para proporcionar o prazer da leitura de seus versos às pessoas com deficiência física visual.

Segundo Abreu (2004), no período de auge dos folhetos, em meados do século passado, se o assunto fosse bom, havia a possibilidade de se vender milhares de exemplares. Podemos visualizar melhor esse sucesso com os folhetos sobre a morte de Getúlio Vargas, que alcançaram os 200 mil exemplares; ou os sobre a morte de Lampião que venderam 50 mil e ainda a renúncia de Jânio Quadros, que fez circular 70 mil folhetos. A venda extraordinária foi a do exemplar *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, que rendeu 20 mil só em sua 1ª edição, em 1958.

No entanto, “a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época” (ABREU, 2004, p. 60) e isso se propagou, também, sobre os temas trazidos para o século XX, à medida que os cordelistas adentravam noutras perspectivas de sociedade. Conforme Janh (2011), de temáticas que antes traziam o cordel *Donzela Teodora*, do poeta Leandro Gomes de Barros, representando-a como a mulher sábia, como também a

perspectiva de mulher fiel, como na obra de João de Ataíde, *Imperatriz Porcina*. Hoje, consoante Janh, surgiram figuras como *A moça que virou cachorra porque foi ao baile Funk* do poeta Klévisson Viana, *A história de Dona Mariquinha e seus cinco maridos finados* cordéis.

É importante notar que esses poetas traziam suas próprias concepções sobre o avanço do século XX, principalmente, no que diz respeito, como visto no exemplo precedente, a “palpites” sobre a figura da mulher.

De certo os temas escolhidos para esses folhetos apresentavam um pensamento, conservador e, conseqüentemente, também obsoleto para o século XX. Mas se ora nos deparamos com esses versos pintando ainda um cenário patriarcal, hoje, em meio a avanços sociais no século XXI, o folheto possibilita às mulheres cordelistas um mundo fora do anonimato.

Desde tempos bem longínquos
Diz Zumthor pesquisador
Que as mulheres faziam
Percurso de cantador
Levando de um canto a outro
Notícias de grande valor

A Jograleza era chamada
A mulher que percorria
De cidade em cidade
Cantando as belas notícias
Que de outras terras trazia
A história entretanto

Quase nada delas fala
São poucos os que escutam
O silêncio que deixaram
Entretanto, em Campina
Aqui elas aportaram

Hoje como cordelistas
Elas tentam esclarecer
Que o saber que é de todos
Parece só pertencer
Ao mundo que é dos homens
Machista é só querer ver

COUNTINHO, Maria de. **De Cordel e de Mulher Muito se tem a Dizer**. 2004

O poema *De Cordel e de Mulher Muito se tem a dizer* é estruturado em estrofes de 6 versos e métrica de 7 sílabas. O tema central é a figura da mulher um tanto quanto emancipada fora da conjuntura social. É da cultura nordestina atribuir à figura masculina a condição de viajante, desbravador, cantador, dentre outras funções, fazendo-o participante de forma ativa da sociedade na qual está inserido, como nos mostra Queiroz (, 2006, p.15):

Durante a grande efervescência do cordel nordestino, a mulher, como autora, ainda não tinha obtido espaço de visibilidade pública, diferentemente do homem que, com mais liberdade de ação, percorria os sertões em viagens, participando de feiras, cantorias, eventos artísticos, celebrações religiosas, enfim, ia para onde houvesse algum acontecimento popular. Isto fez com que, de fato, esta narrativa fosse caracterizada no Nordeste, como uma literatura tipicamente de homens.

Neste cordel, o poeta coloca em evidência a figura feminina transportando em si todas as funções dirigidas propriamente ao homem, representando a trajetória de lutas e conquistas enfrentadas pela mulher diante do predomínio patriarcal.

A partir do folheto de cordel apresentado, anteriormente, observa-se outra característica presente no gênero, a narrativa. No folheto de cordel, assim como no conto, a história traz geralmente uma sequência lógica de acontecimentos, isto, claro, estruturado com os aspectos próprios do gênero cordel: versos, rimas, métricas e ritmo.

O folheto de cordel, enquanto narrativa em versos, pode ser analisado, portanto, na perspectiva dos modos de contar encontrados na *Teoria do conto (autor, ano)*, pois a obra explicita que a narrativa “consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”

(BRÉNMOND, 1972 *apud* GOTLIB, 2006, p.11). Outro aspecto semelhante entre o gênero Cordel e o conto, é o estilo exigido para a vocalização da narração, pois

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta— entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões —, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório. (GOTLIB, 2006, p.13).

Dispostos e preparados minuciosamente por poetas, o folheto de cordel, possui vínculos com a tradição oral, primeiro porque seu texto se aproxima intimamente da fala, suas marcas orais vocalizam sua escrita. As letras são redigidas para a voz. Escrito para ser declamado, o leitor sente a *performatização* do próprio poeta de cordel através das palavras escritas, propositadamente, para instigar e aproximar o seu público/leitor.

O leitor, ao se permitir um entrosamento íntimo com o folheto de cordel, depara-se com versos, metricamente trabalhados em estilo, que discorrem narrativas ricas e envolvidas por palavras que falam. Com uma leitura atenta, o interlocutor é capaz de fisgar que a proeza do cordelista se faz justamente por utilizar da poética oral, para provocar a leitura declamada de sua obra.

Entende-se que os versos do folheto de cordel transportam o leitor para operação da voz, ou seja, envolvendo e reinterpretando a perspectiva de Zumthor (2001): a letra é a voz. Enquanto gesta esses folhetos de cordel em uma audiência, a façanha do poeta popular continua. Na declamação do cordel o poeta faz jogo. Trata-se da *performance* como um jogo, considerando que “um poema composto por escrito, mas “performatizado” oralmente, muda por isso de natureza e função” (ZUMTHOR, 2001, p. 40), de modo que o gesto contribui “com a voz para fixar e compor o sentido” (ZUMTHOR, 1997, 244) e se fazer vivo na memória do povo. Ressignificando o conceito de intérprete, referido por Zumthor (1997, p.204), a partir da *performance*, o leitor do folheto, seja ou não o cordelista, representa o seu corpo como uma espécie de cenário, não com o intuito de apelar apenas para a visualidade, mas o declama para estabelecer contato com o leitor/ouvinte.

Em outras palavras, pode-se propor então, segundo a teoria de Zumthor, uma retórica do gesto correspondente à colocação das palavras, promovendo uma sintaxe de emoções.

Na voz a palavra se enuncia como lembrança, memória-em-ato de um contato inicial, na aurora de toda vida cuja marca performance em nós um tanto apagada, como a figura de uma promessa. Surgindo desta falha, “entre a transparência do abismo e o fosco das palavras”, como escreve ainda D. Vasse, a voz deixa ouvir uma “ressonância” ilimitada no curso de si mesma” (ZUMTHOR, 2001, p. 13).

Assim, outro aspecto marcante encontrado em alguns folhetos de cordel é apresentar uma introdução direta ao seu público, como uma espécie de invocação para uma audiência. Os cordelistas envolvem seus leitores/ouvintes a partir das suas métricas e rimas, minuciosamente preparadas e cheias do contexto nordestino

Não se há que viva no mundo
Que não deseje gozar.
Desde o velho à criancinha
Quer a vida desfrutar
E tudo aspira o amor,
Porque viver diz: - amar!
BARROS, Leandro. **Casamento e Divórcio da Lagartixa**.
Fortaleza. 1999

A exemplo dessa técnica do cordelista, temos acima o folheto do renomado poeta Leandro Gomes de Barros. O fragmento apresentado consiste na 1º estrofe de **Casamento e divórcio da lagartixa**, cuja formação estrutural é ordenada em 4 versos e 7 sílabas: a sextilha.

O primeiro verso já é apresentado como forma de máxima, dando ensejo a uma reflexão ao leitor/ouvinte: que tipo de sentimento abarca com tamanha amplitude a razão humana? Essa explicação flui nos versos seguintes, em que os elementos trazem o sentido dessa amplitude de forma material entre os homens, quando utiliza a faixa etária atribuída ao percurso da vida humana (velho à criancinha), e de forma conceitual,

quando o poeta associa a ideia de viver a amar. Isso gera empatia pela identificação que acontece por se tratar de um assunto de senso comum. A declamação, para o cordelista, é o ensejo para a autoavaliação da sua poesia narrativa perante o público,

Cantando o folheto, o vendedor/autor pode acompanhar as reações dos ouvintes a cada passo da história e assim ficar sabendo em que ponto eles ficaram emocionados, acharam graça, assustaram-se ou abandonaram a roda com o ar de enfadado. Esse conhecimento será de grande utilidade na composição de uma nova história – se o poeta vive da venda dos folhetos, não pode se dar ao luxo de desagradar os compradores (ABREU, 2006, p. 66).

Outro meio proposto na leitura dos folhetos de cordel para entreter o público e instigar a imaginação de antemão nos primeiros versos, inspira-se para enamorar seu leitor/ouvinte a adentrar no mundo da sua obra. Por isso, ao folhear os cordéis, adentramos em inversos introdutórios enfeitados, muitas vezes, de uma perspectiva lúdica:

No Reino dos Animais
Numa noite enluarada
Eu vi o Macaco- Prego
Pulando, dando risada
Mangando do Javali
Que tem a cara amassada!

SOARES, Marcelo. **7 dias de forró do Reino da Bicharada. 2012**

O folheto do poeta Marcelo Soares (2012), proporciona na primeira estrofe um encontro do leitor/ouvinte num mundo fantasioso com vestígios das fábulas. Em aspectos formais, o cordel, caracteriza-se por usos de técnicas já consagradas nas tradições poéticas portuguesas e mundial. Contudo, como um gênero de poesia caracteristicamente atrelado à oralidade, se consagra no repertório de sua cultura, as estruturas com teor e valor musicais intrínsecos, como redondilhas maiores e menores, sistemas de rima e a estofração variada (quartetos, sextilhas, décimas etc).

Os folhetos de cordel, geralmente, são escritos, editados e vendidos pelo próprio autor, o que, de acordo com Abreu (2006), designa ao cordelista o papel de

múltiplas funções sobre a sua obra. Assim, a característica do cordel, do ponto de vista de Abreu, não se dá apenas por seus versos e rimas, como também considera o próprio material utilizado por esses cordelistas.

Márcia de Abreu pode ter considerado que essa vantagem dos autores em desempenhar funções múltiplas sobre a forma impressa do seu próprio folheto de cordel, é uma prerrogativa parte do estilo próprio proporcionado à forma impressa desse gênero literário, o que pode ser evidenciado na obra de alguns poetas

Apesar de reconhecermos a influência de diversos aspectos relacionados à produção e mesmo à circulação dos folhetos de cordel para uma análise profícua, é válido salientar que a estrutura essencial do cordel são os versos, as rimas, a métrica e o ritmo, que juntos compõem a poesia do cordel, acompanhada, em boa parte de suas leituras públicas, de uma narrativa oral, minuciosamente trabalhada, para deslumbrar seu ouvinte/leitor, enquanto forma impressa:

O folheto é uma brochura com 8, 16, 32, 48 ou 64 páginas, número determinado pela quantidade de folhas de papel dobradas em quatro empregadas em sua confecção: uma folha dobrada era um folheto de oito páginas, duas folhas fazem um de 16, e assim por diante, compondo folhetos com números variados de páginas, mas sempre em múltiplos de oito (ABREU, 2006, p.63).

De acordo com Abreu (2006), na literatura de folhetos o formato designa uma série de questões na composição dos poemas, pois o poeta escreve para ocupar um espaço exato, nem mais, nem menos páginas, isso surge da necessidade de economizar papel. Os autores de folhetins do século XIX presenciaram situação parecida como essa, no período em que publicaram: a cada número de jornal, um poema era posto para compor apenas a parte inferior da folha. Para os folhetos a delimitação não se restringe aos números de páginas, mas agrega, em sua estrutura, uma determinada composição de estrofes.

Observa-se que os aspectos formais do material utilizado para elaborar esses folhetos também constituem a estética do próprio gênero. Outro aspecto relevante apontado por Abreu (2006), é que o número de páginas não interfere apenas no tamanho dos poemas, mas também determinam o gênero dos escritos. Por exemplo, os folhetos de oito páginas são atribuídos aos assuntos do cotidiano, para reproduzir desafios e

pelejas, e fatos jornalísticos. O *romance*, segundo Abreu, deve propor uma narrativa em verso distribuída por 16 páginas ou mais, e o *folheto* deve ocupar brochuras de oito páginas.

Todos esses detalhes a serem seguidos, só enfatizam que fazer folhetos não é tão simples quanto parece, bem como “a literatura popular não é simples e espontânea, como muitos dizem” (ABREU, 2006, p.64).

No decorrer deste capítulo, foi apresentado o percurso da literatura de cordel, bem como as caracterizações e especificidades do cordel impresso. Ainda assim, vale ressaltar, a literatura de folhetos “tem seus pontos de contato com a literatura oral” (AYALA, 1988, p.103) nos desafios¹ e nas *pelejas*, por exemplo. Como referido por Ayala, a peleja acentua a intimidade com a literatura oral, por ser escrita a partir de modalidades do repente. Dessa maneira, quando na forma escrita, a peleja, antes de iniciar o embate, apresenta os cantadores, o lugar ocorrido, o público e os antecedentes, como a seguir, na *Peleja Joaquim Jaqueira com Melquiades*

Sabendo Joaquim Jaqueira
que Melquiades era chegado
na capital de Manaus
como um cantor amado
mandou logo convidá-lo
para um duelo pesado

Melquiades aceitou convite
que o fêz Joaquim Jaqueira
para ver se êsse cantor
como cantor da fronteira
lhe apresentasse serviço
que lhe fizesse barreira

O povo amazoense
fêz uma reunião
a fim de apreciar

¹ Segundo Marinho e Pinheiro os desafios afluem nos cordéis, em uma reprodução do que ocorria nas feiras e casas dos cantadores de viola. “As pelejas podem basear-se em desafios reais ou imaginários e geralmente são escritas em versos de sete sílabas” (2012, p. 26).

os cantores em discussão
os dois então se juntaram
daí surgiu a questão ano autor página
MELQUIADES, J. B. da S.. **Peleja de Joaquim Jaqueira com João Melquíades.**

A peleja de José Bernardo da Silva², supracitada, , apresenta em sequência as informações necessárias antes do embate, versos dispostos em um enjambement³ que apela pra curiosidade do leitor/ouvinte, que prossegue atento às próximas estrofes que, enfim, retrata o duelo. Em relação aos folhetos, “possuem outras características formais que se assemelham aos repentes, tais como o mote, em forma de verso, propostos aos cantadores durante uma disputa” (MARINHO; PINHEIRO, 2006, p.32) desse modo, esses poetas são desafiados a criarem a partir de um tema pré-estabelecido.

Outras modalidades da literatura de cordel são os *folhetos de circunstância*, que são constituídos, segundo Marinho e Pinheiro (2006), por um relato de cunho noticiário, de tema escolhido pelo próprio cordelista, a fim de expor ao público, os assuntos variam e podem ser as últimas notícias sobre a política, sobre o mundo, o relato de casos referentes ao assassinato dos famosos, enfim, são muitos os temas, mas que se diferem dos relatos jornalísticos de acontecimentos.

Desse modo, verifica-se que a literatura de cordel possui várias modalidades, todas construídas em versos, ou seja, a partir de um versificação⁴, uma composição que se encaixa a ritmos, e todas são caracterizadas em torno de uma linguagem coloquial, atribuída ao popular, e condicionando a *performance* a essa relação próxima às experiências populares. Com marcas poéticas de estilo que remetem a um cancionero

² José Bernardo da Silva, era poeta, Alagoano e um dos difusores da Literatura de Cordel, a partir da Tipografia São Francisco. (BRASIL, 2006, p.12).

³“Enjambement é a continuação sintática, semântica e rítmica no verso seguinte, ocorre sempre que algo a ser dito pede continuação para transmitir a ideia, no verso posterior” (RIBEIRO NETO, 2014, p.51)

⁴“A versificação (ou metrificação), conforme Ribeiro Neto (2014, p.33) são os processos que envolvem a formação e estruturação do verso no poema, desta forma trata-se da observação passo a passo dos seguintes elementos: os versos, as estrofes e as rimas. Faz parte da que versificação, também, a escansão, a estrofação e o rimário.

popular , a literatura de cordel nordestina, e agora, patrimônio brasileiro⁵, é trabalhada, principalmente em redondilhas maiores (7 sílaba poéticas) com rimas soantes.

Assim como diversas formas poéticas, o folheto de cordel apresenta-se estruturado em estrofes, como referido por Assis (2011), os versos do folheto de cordel podem ser agrupados em quadra, sextilha, septilha ou décima, de forma mais comum.

A literatura de cordel se realiza em versos e abarca inúmeras características de uso da linguagem referidas nos manuais como próprias do texto poético. Como exemplo, no trabalho intitulado A Linguagem da poesia, Ribeiro Neto (2014) explica que cada estrofe do poema tem uma nomenclatura específica, e, dentro das explicações, encontramos as seguintes formas de estrofes presentes no cordel: as quadras que representam quatro versos; as sextilhas dispostas em seis versos; a septilha agrupada por sete versos e a décima composta por dez versos.

1.3.1. O Folheto de cordel na escola

Refletir acerca da literatura de cordel, no âmbito escolar, remete-nos, diretamente, a um de seus atributos mais importantes: a possibilidade de abarcar aspectos da oralidade em sala de aula, a partir de sua performance. Essa função não concilia apenas o leitor ao elemento essencial da *performance*, tão instigada pelas próprias características do texto de cordel, mas à condição externa de debater, argumentar e pensar em voz alta de forma que leve a patamares de interpretação muito mais abrangentes quando feito no âmbito discursivo.

A oralidade, nos dias de hoje, tem recebido uma posição de destaque no que concerne à educação básica, as Orientações curriculares, de um modo geral, evidenciam a preocupação do ensino dessa modalidade, em sala.

No que diz respeito ao uso do folheto de cordel no âmbito escolar, é primordial entender que utilizar o cordel com o propósito apenas no ensino de disciplinas (História, Geografia, e outros meios de apenas informação) não apresenta aos discentes a essência deste gênero literário. Segundo Marinho e Pinheiro (2012)., essa metodologia de ensino

⁵ Publicado O Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 19 de novembro de 2018, reconheceu a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil.

“não consegue oportunizar um encontro com a experiência cultural que está ali representada”, considerando que a manifestação da poesia enquanto *performance* e o contato com o público faz a obra “concretizar inteiramente” como referido por Calame-Griaule (1965, p.470-30), registrado por Zumthor (1997, p.156). Caracterizando para o folheto de cordel, posto que permite uma execução oral, e o conceito trazido por Zumthor, em termos, explica a essencialidade da declamação na literatura de cordel, ou seja, o uso da oralidade.

Assim sendo, tendo em vista o eixo do ensino do folheto de cordel na oralidade, é primordial que a metodologia escolar com esse gênero literário percorra a prática da modalidade oral posta nos PCN (1998). Isso, claro, tendo em vista que a literatura de cordel, além do caráter literário próprio e as marcas da região brasileira, apresenta principalmente um universo culturalmente rico, por vezes, imaginário, e desenvolve principalmente a prática da leitura e da *performance* oral.

Desse modo, conforme Marinho e Pinheiro (2012) é essencial que a primeira leitura do cordel seja em voz alta, e essa leitura oral, se possível, seja feita mais de uma vez, considerando o ritmo e a vocalização adequada à expressividade contida na narrativa. Ainda segundo as autoras, o trabalho de leitura em voz alta no cordel consiste em buscar o *páthos* da narração, ou seja, proporcionar a entonação adequada à expressão trazida em cada momento da narrativa.

Uma característica relevante para esse primeiro momento com a leitura em sala do folheto de cordel, é a familiaridade do docente com a narrativa, para passar aos seus alunos esse trabalho com a entonação de maneira mais convincente e trabalhada, portanto, como apontado por Marinho e Pinheiro (2012), o preparo docente com a leitura do folheto de cordel é indispensável.

Como apresentado nas orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a modalidade oral deve ser progressivo e um exercício ao aluno para sua reflexão, a participação argumentativa, bem como o domínio da fala e fluidez. O trabalho com a leitura em voz alta do cordel, proporciona ao aluno, além do conhecimento literário e o trabalho com a imaginação e a interação com a cultura, traz também, ao discente a *performance*, um melhor desempenho na fluidez da fala em movimento conjunto, assim como a interação verbal. A proposta da *performance* enquanto leitura do folheto de cordel, introduz o aluno também num processo de

compreensão e aproximação da cultura, assim como o gosto pela leitura e a aproximação com o gênero.

Para o processo de compreensão é primordial que o docente reflita e direcione seus alunos, após a leitura individual, a uma reflexão conjunta sobre o conteúdo do texto, o tempo e o espaço, e a vivência trazida por este, uma vez que a compreensão não deve ser só na ação “linguística ou cognitiva”, pois ela a perpassa e trata “ muito mais [de] uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.230).

Outra característica das narrativas do cordel é seu imaginário rico em particularidades, as influências dos mitos trazidos pelos colonizadores ao cenário que estampa a cultura nordestina. A *performance* pinta o cenário do imaginário, que segundo Gonçalves (2011, p.220, apud Gomes, 2012, p. 171) o imaginário, presente no cordel, se compõe junto à declamação do folheto e as brincadeiras com os versos contados na escola.

De acordo com Calvani (2015, p.38), o imaginário do cordel perpassa por um Realismo mágico/fantástico, este conceito vem da Europa e na América Latina e aludem à literatura mítico-religiosa, que consiste na união de “seres humanos a personagens do imaginário fabuloso” seja de caráter mítico ou religioso, seja numa mistura no cenário do cotidiano..

Dentro das influências desse Realismo Mágico, foram criados cordéis como *O Casamento e o Divórcio da Lagartixa*, do cordelista Leandro Gomes de Barros e *O romance do Pavão Misterioso*, do poeta José Camelo de Melo.

O realismo que dominou durante certo tempo a literatura, não foi capaz de extinguir esse recurso que sempre sobreviveu, às vezes marginalmente, no imaginário popular. No realismo mágico, o que chamamos “mundo real” funde-se ao universo mágico, de modo que o estranho, o inusitado, o inexplicável e o sobrenatural, convivem com o cotidiano. O que, para o mundo urbano soa como superstição e ignorância, é para a cultura popular, incorporado naturalmente à vida. (CALVANI, 2015. p.39).

Composto pelas seguintes características que proporcionam ao folheto de cordel esse cenário imagético, e singulariza seu jeito de apresentar a vida dentro desse mundo Fantástico, é pertinente pensar numa metodologia, em sala, que desfrute de recursos e dê asas à imaginação autônoma desses alunos. Ocorre, por vezes, de os livros didáticos tratarem a imaginação dos discentes de forma um tanto quanto infantilizadas

demais, por exemplo, e neste caso não está se desenvolvendo a imaginação dos discentes.

Uma forma de propor atividades que contemplem esse mundo do imaginário é vista no *Cordel em sala de aula* por Marinho e Pinheiro (2012), que direciona o trabalho metodológico, desenvolvendo a capacidade do aluno, seja ele criança ou jovem, de “recriar a realidade” através do *jogo dramático*, que ocorre como uma improvisação a partir do contexto. Afirmam, também, sobre o trabalho com os folhetos que contenham animais, possibilitar, no jogo dramático, aos alunos reinventarem: apresentações, uma reunião festiva de animais dialogando, um debate, confusões etc.

A xilogravura, tão bem apontada nas atividades propostas por Marinho e Pinheiro (2006, p. 131), depois de apresentada aos discentes, sua forma de produção cultural, traz aspectos positivos para se trabalhar o imagético dos alunos, isto, claro, quando bem mediada pelo professor, e no livro didático.

Ainda no eixo do trabalho com o imaginário, encontramos nas atividades sugeridas por Marinho e Pinheiro (2006) a criação como opção para os alunos que mais se sentirem à vontade com o processo, porém o profissional de ensino pode guiar de modo a instigar o aluno a se aventurar, desse modo, se bem conduzida pelo docente, existe a possibilidade de se obter grandes resultados.

No decorrer das propostas exibidas pelos seguintes estudiosos de educação, atribuímos esses valores metodológicos também ao Livro Didático, considerando a realidade vivida por esse guia, no âmbito escolar. Partindo do pressuposto dos Livros Didáticos como suporte principal, isso, claro, sem retirar a responsabilidade autônoma do docente, é correto ter uma preocupação quanto ao conteúdo trazido também pelo Livro Didático.

Deve se considerar que os Livros Didáticos não são apenas ilustrações, sem interlocução ou atividades de cunho decorativo. Os conteúdos trazidos por esses guias didáticos são organizados dentro da concepção da educação e da vivência e formação integral dos discentes.

Portanto, o próximo capítulo discorre sobre as Orientações Curriculares Nacionais, a começar pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental em torno da educação básica do que concerne a literatura de cordel e o trabalho com a oralidade.

2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O CORDEL EM SALA DE AULA

A história dos Currículos da educação básica no Brasil representa uma luta travada na busca de efetivar avanços dos padrões educacionais, atendendo cada vez mais uma demanda de alunos, e configurando, com o passar do tempo, uma fisionomia de educação igualitária a todos.

Um marco desses eventos é a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, sancionada nos anos 60 que se fez a força motriz para o crescimento e discussões da área da educação no Brasil. Sempre no sentido de obter melhorias, esta lei foi modificada até chegar à sua versão atual, LDB 9.394/96, sancionada no final do século XX, como aponta Abbade (1998, p. 139-140).

Nessa mesma época, o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estavam em sua fase final de elaboração e foi instituído pela LDB como um currículo de base comum, no Art. 9º, cuja proposta orienta uma formulação de currículos, contendo uma parte comum, a nível nacional, e uma parte particular, tomando como referencial os anseios e necessidades do contexto escolar.

O intuito dos PCN era parametrizar aquilo que é determinado na LDB. Essa base comum foi dividida em três componentes que correspondem os três níveis de escolaridade, o saber, educação infantil, ensino fundamental e médio. Cada umas dessas bases são organizadas em volumes divididos por área de conhecimento e temas transversais que cruzam todas as disciplinas, como constata Veroneze (*et ali*, 2016, p.3-4)

O ano de 2010 assegurou uma realização prevista desde muito tempo, a instauração da Base Nacional Comum Curricular que foi elaborada e legitimada, sendo disponibilizada para consulta pública em 2015. O cerne da criação desse plano de educação intenta

[...] sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Série/Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio [...]", vindo a atender tanto as legislações base da educação brasileira como também o Plano Nacional de Educação 2014-2024¹⁰ e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). (BRASIL, 2015, p. 7).

Tanto o PCN quanto a BNCC apresentaram novos horizontes no sentido de atender à necessidade curricular dentro das escolas. Como o viés da nossa pesquisa usa como *corpus* o Livro Didático, trataremos de aderir algumas reflexões acerca dos Parâmetros Nacionais do Livro Didático, cuja preocupação primordial está na elaboração de um conteúdo padrão com unidade e potencial para uma formação do discente enquanto ser social e crítico.

Assim, tendo em vista essas prerrogativas, traçaremos um percurso sobre essas leis educacionais tendo como foco a inserção do cordel em sala de aula na perspectiva do trabalho com a oralidade no livro didático.

2.1. Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Dentre os objetivos dos PCN, direcionados ao segundo período do Ensino Fundamental, garantir ao sistema escolar, bem como os docentes, o apoio na formação de cidadãos, capazes de compreender seu papel no meio social, incentivando-os a agir com solidariedade e repúdio às injustiças. Outra finalidade dos PCN é educar os discentes para refletir de maneira crítica e posicionar-se, de modo construtivo, diante das diversas situações sociais, utilizando o diálogo.

Os objetivos gerais dos PCN para o Ensino Fundamental são respectivamente trabalhar com Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Tendo em vista que o PCN norteia a organização do currículo escolar, e o Livro Didático está diretamente integrado à docência como suporte na orientação cotidiana em sala de aula, é fundamental que este material didático tenha seu conteúdo baseado nos princípios de tais Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1.1 Os PCN e suas diretrizes para o Livro Didático de Português no Ensino Fundamental

Os Parâmetros são diretrizes elaboradas por equipes selecionadas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de indicar um referencial curricular capaz de mediar propostas ao sistema de ensino; além de orientarem os docentes integrantes da comunidade escolar na organização de seu currículo. Este

documento está dividido em disciplinas e é disponibilizado em todas as escolas públicas do país, bem como no site do MEC. De acordo com o próprio PCN:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL,1997, p.13).

O PCN está dividido em: áreas de conhecimento e aprendizagem (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e temas Transversais à disciplinas (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural).

2.1.2. Textos Orais na Perspectiva dos PCN

O PCN (1998) propõe assegurar aos discentes um desempenho dos usos públicos da linguagem, valorizando-a como recurso de interação em todas as situações sociais, de modo a possibilitar a esses alunos a compreensão dos textos em suas situações privadas de interlocuções, para fins de exercício pleno da cidadania.

Antes de introduzir conceitos adjacentes para a prática de **Textos Orais** no Ensino de Língua Portuguesa, os PCN ressaltam a pouca desenvoltura oferecida pela escola à modalidade oral. Consoante, Santos (2017, p.174) as escolas se agarram a uma perspectiva que caracteriza a linguagem oral como tarefa já apreendida no cotidiano de casa, e, portanto, essas instituições educacionais a utilizam, apenas, como instrumento para tratar de outros conteúdos.

Se repararmos a lógica que centraliza na escola a ideia de transformar cidadãos, ou seja, consoante Thomaz *et al* (2009, p.09) a escola como mediadora da capacidade de preparar os jovens para o futuro, e assim, transformar uma sociedade mais justa e igualitárias, é viável pensar no domínio da linguagem e das interações sociais. Assim, a formação faculta a condição de esses cidadãos trocarem opiniões e informações, refletirem e adquirirem estratégias de conhecimentos que os auxiliem nessa linguagem pública. Através desse paradigma os PCNs designam ser função da

escola ensinar o discente à função e os procedimentos da fala, como também da escrita, ou seja, o domínio da linguagem pública dentro das várias classes sociais no exercício da cidadania.

Proporcionar o preparo desses discentes dentro da sociedade infere também a capacitação destes, diante da nova era de comunicação tecnológica, desse modo, necessita-se de metodologias que aprimore, também, a modalidade oral. Desta forma, cabe ao professor pensar a noção de expansão dos gêneros provindos a partir desses recursos tecnológicos que inovam frequentemente nas práticas discursivas na sociedade.

Marcuschi (2010) apresenta a ideia que caracteriza os gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. E, com o avanço nos últimos séculos, devido às tecnologias e seus novos suportes de transmissão comunicacional, percebemos, concomitantemente, novas práticas discursivas gerando, como consequência disso, novos gêneros. Os rádios, os telefones, as revistas, os computadores, a internet, devido à centralização interativa desses suportes no cotidiano da sociedade, abrem leques para gêneros novos, em busca cada vez mais de aproximar o leitor do universo da comunicação

Assim, como os PCN, outros regulamentos subsequentes foram configurando-se, na busca de encontrar base para um ensino que seja comum a todos e, na formação da educação básica. A seguir, faremos algumas reflexões acerca da BNCC, cujo foco, nesse trabalho, norteará a oralidade e literatura. De forma breve, efetuiremos alguns apontamentos sobre essa nova Base Curricular que entrou em vigor a partir de 2017, implementando inovação no sistema educacional e reforçando os critérios já pontuados por outras diretrizes. Apenas para avaliar se há algum direcionamento que se modifica entre os pcns e a bncc ou se há uma verticalização dessas indicações.

2.2. Base Nacional Comum Curricular

Em 2015, a Secretaria de Educação Básica do MEC junto à União Brasileira dos Estudantes Secundaristas lançou a primeira versão da BNCC, disponibilizando-a para consulta pública no mesmo período. Conforme Veroneze (2016, p. 02), este documento já deveria ter sido desenvolvido e incluído entre os documentos que norteiam a educação básica desde o estabelecimento da LDB, e assim já fazia parte de

discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) e era prevista pelos documentos e diretrizes designados pelos estados federados, como a LDB.

A BNCC consiste em diretrizes pedagógicas básicas de suporte nacional que orienta todos os currículos da educação, anualmente, e, tem como propósito democratizar o direito sobre o que é ensinado em cada disciplina na educação básica. Sua implementação (BNCC, 2017, p.15) vigora sobre um conjunto de práticas pedagógicas nacionais que focam na equidade social. Mediante um país caracterizado por grande diversidade cultural, autonomia de entes federados e a realidade da desigualdade social, a BNCC (2017, p.18), estipula, junto com as Secretarias de Educação, decisões didático-pedagógicas, revisadas e planejadas, anualmente, direcionadas ao desenvolvimento humano global que percorre no intelecto, físico, afetivo, social, ético e outros requisitos essenciais, ou seja, busca por melhorias na educação básica a todos, atendendo ao Art. 210 da Constituição Federal (1988) que afirma ser

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, o regulamento estabelece um plano de desenvolvimento social e profissional, já previsto no art. 9º IV da LDB que assegura a formação básica comum, a partir de competências e diretrizes estabelecidas pela União em conformidade com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Como elemento constitutivo dessa formação, a BNCC entrou em vigor em dezembro de 2017, delegando disposições gerais determinadas para as três etapas da Educação Básica: Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Conforme publicado recentemente em **As Competências Gerais da BNCC**, a diretora do Instituto Inspirare, Ana Penido, explica que a BNCC é instituída com a desenvoltura das seguintes competências gerais direcionadas aos alunos: O conhecimento sobre o mundo (físico, digital e etc...); O pensamento Científico; proporcionar repertório cultural; A capacidade de comunicação (linguagem escrita e não verbal); Habilitar esses discentes diante das mídias digitais e tecnológicas; Capacitá-los

a criticidade com base no fundamentos e respeitando os direitos humanos; Desenvolvê-los para autossuficiência, como também a sua relação social; Propiciá-los ao autoconhecimento do ser humano, com intuito de orientá-los à realização de projetos; Capacitá-los como indivíduo ao exercício da cidadania e, por fim, oferecer em potencial a autonomia do indivíduo. (BNCC, 2017, p. 18-19)

Essas atribuições ideológicas elencadas nas entrelinhas da Base Comum percorrem todas as áreas de conhecimento, sendo a modalidade de Língua Portuguesa o ponto fulcral da pesquisa explicitada aqui.

2.2.1. BNCC na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Como podemos observar anteriormente, o caráter principal da BNCC é correlacionar os campos do conhecimento em torno das necessidades do indivíduo (autonomia, integridade, ética e moral) e o seu exercício da cidadania, dessa maneira tanto a etapa do Ensino Fundamental quanto a área de Língua Portuguesa estão entrelaçadas nos campos de atuação e, por conseguinte, os objetivos gerais da BNCC se estendem à disciplina alvo de nossa atenção.

Em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o documento sugere que haja uma nova etapa de evolução das habilidades esperadas para as crianças. Conforme a BNCC (2017), o ideal é que esse progresso seja acompanhado pelos docentes das duas etapas de ensino. Isso é importante, pois, como é posto na Base, intercede no seguimento da formação da criança, assegurando o aprofundamento e ampliação na síntese das aprendizagens, e não como pré-requisito para o ingresso no Ensino Fundamental. Posteriormente, então, se desenvolve a consolidação das aprendizagens e o aperfeiçoamento das práticas: de linguagem, da experiência estética e a intercultura dessas crianças. Segundo a BNCC (2015, p 55):

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa

de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

As didáticas-pedagógicas em torno do Ensino de Português na BNCC (Brasil, 2017, p. 65) direcionam os estudantes a experiências que contribuam para a ampliação do letramento por meio da escrita e oralidade, como também a participação desses discentes de forma significativa e crítica no exercício de sua cidadania. A componente Língua Portuguesa atua no mesmo campo das competências gerais apresentados no subtópico anterior, entretanto, vale salientar as competências específicas para o Ensino Fundamental.

Consoante a BNCC (Brasil, 2017, p.84) suas competências específicas são a de: Conceber a língua como meio de construção de identidades, tanto individuais como na comunidade a que pertencem; Reconhecer a língua como fenômeno cultural, variável, social, heterogêneo, histórico e sensível aos contextos de uso; Apreender a linguagem escrita, identificando-a como forma de interação dentro dos diferentes campos de atuação da vida social e, desse modo, proporcionando ao discente a ampliação das possibilidades para participar da cultura letrada, de construir conhecimentos e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social; Possibilitar a compreensão, autonomia, fluência e reflexão, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, sentimentos, e continuar aprendendo; Reconhecer os valores e ideologias dentro do texto e identificá-lo como campo de manifestações e negociação de sentidos; e Desenvolver práticas de leitura literária que possibilitem ampliar o senso estético para fruição, bem como utilizar da literatura e outras manifestações artístico-culturais, no imaginário e encantamento das obras, e, por conseguinte, valorizando-a e fazendo uso do seu acesso às dimensões lúdica; Reconhecer, portanto, o potencial transformador e humanizador que a experiência com a literatura proporciona. . Ademais, nos diferentes meios de comunicação, há ainda as competências linguísticas: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos dentro de sala, trabalhando-os nos diferentes meios em que circulam, em seus campos de atuação e mídias.

2.2.3. O trabalho com Gêneros orais: Literatura Popular e Cordel e seu ensino, a partir da BNCC (2017).

Constatamos, anteriormente, que as habilidades na BNCC são desenvolvidas principalmente por meio da leitura, compreensão e reprodução de textos em sala de aula. Agora é importante pontuar o compromisso da BNCC em articular as atividades envolvidas com a pluralidade cultural e multimodalidade textual, que prevê uma participação efetiva dos alunos, utilizando das práticas de letramento, e reconhecendo os tipos de linguagens, letramentos, e a cultura digital.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p.68).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as habilidades são desenvolvidas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam por diversos campos de atividade humana, integrando-os em seus contextos. Esse método apresenta ao discente as competências (oralidade, escrita e leitura) de forma contextualizada pelas práticas e gêneros e os diversos objetos que proporcione um mesmo conhecimento.

É importante destacar o reconhecimento e compromisso da BNCC (2017, p.73) quanto ao aumento das demandas cognitivas necessárias nas atividades de leitura no decorrer da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental e, consequentemente, no Ensino Médio. Assim, o Currículo Nacional busca o estímulo e exercício dessas habilidades através das articulações das diversidades dos gêneros textuais, com a complexidade textual (temática, estruturação sintática, vocabulário e etc...), a partir de leituras que anseiam maior esforço do discente (processos de recuperação de informação do texto e processos de compreensão), no reconhecimento em leitura, bem como no progresso que ocorre na etapa do Fundamental ao Médio sobre as TDIC e a cultura digital e, por fim, e não menos importante, a consideração da diversidade cultural (a literatura infantil, ao cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, mídias etc.).

A BNCC (2017, p. 78) apresenta práticas de oralidade com exercícios nas seguintes atividades orais: o trabalho com a reflexão sobre as condições de produção de textos; a compreensão do tema, utilizando o contexto do tempo-espço no texto oral; a produção dos textos nos diversos gêneros orais; reconhecimento dos efeitos de sentidos (recursos linguísticos e multissemióticos) trazidos nos textos orais e a execução da escrita e da fala a partir desses, considerando sua articulação nos diferentes gêneros e práticas de linguagem.

Em relação à metodologia, é distribuída em competências de campos, que trabalham entre si. São cinco os campos de atuação: da vida cotidiana (somente anos iniciais), artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública.

Dessa forma, a começar pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (2017, p.82) aplica as dimensões formativas importantes de uso de linguagem e suas atividades em conjunto. A ideia está em proporcionar condições de formação para o cotidiano familiar e escolar do aluno, direcioná-lo ao conhecimento e a pesquisa e impulsioná-lo ao exercício da cidadania em consonância com a atuação na vida pública (envolvimento com questões de discussões e soluções de problemas). Isso tudo através de experiências com leituras e escritas nos diversos gêneros.

Conclui-se que, no ensino Fundamental, em uma percepção global, a tendência é o aprofundamento dessas experiências com a leitura e a escrita, ocorrendo orientações de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, todos estudados dentro de determinado campo, mas considerando sempre o eixo que os unem.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BNCC, 2017, p. 87).

Sobre as habilidades direcionadas às práticas de linguagem do 1º ao 2º ano, é vista na BNCC (2017, p.101) a intenção pedagógica direcionada ao docente para trabalhar oralidade utilizando o cordel de modo a instruir os alunos, sobre sua reprodução, a (re)contagem de histórias e poemas (cordel e letra de canções), como também a utilizar da variedade de gêneros do campo artístico-literário. Portanto, segundo os moldes da BNCC (2017, p.101) dá-se o ensejo ideal para o trabalho com a literatura oral, utilizando também o folheto de cordel como leitura/escuta, isso, evidentemente, com o acompanhamento do professor. Com essa atividade o aluno adentra no universo literário-discursivo, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto do texto, e a (re)contagem de histórias, e o reconhecimento das rimas.

O documento atesta que o desenvolvimento das performances orais e a declamação atuam, tem progresso do 3º ao 5º ano, considerando o aprofundamento na prática, na compreensão, e o reconhecimento dos gêneros do discurso oral. Parte desse avanço é a solicitação que a BNCC (2017, p.130) sugere, no trabalho com o exercício oral e declamação de poemas simultaneamente à entonação, à postura e às interpretações adequadas, como também à recitação do cordel e ao cantar dos repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.

A metodologia proposta na BNCC (2017, p.130), além do trabalho de cunho literário, conduz o docente a realizar, dentro dos textos orais, trabalhos com diálogos, narrativas, e reconhecer o uso das variedades linguísticas no discurso direto, assim como a utilização dos verbos de elocução. Isso tudo como forma de aliar um conteúdo técnico do conhecimento (rimas, ritmo e melodia) com o valor humanístico e vivo que presentifica a relação literatura/linguística.

Para a BNCC (2017, p.134), os anos finais do Ensino Fundamental é o momento em que o adolescente/jovem participa ativamente e com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas com vários interlocutores. É nesse período que as competências são mais aprofundadas e divididas entre mais docentes e isto proporciona aos alunos múltiplos conhecimentos, contato com uma maior pluralidade de docentes e o fortalecimento da sua formação e autonomia.

No decorrer da segunda etapa do ensino fundamental, que se inicia no 6º ano, as práticas de linguagens são apresentadas com novos desafios que perpassam estratégias para interpretações mais precisas dos textos literários (a reconstrução e

compreensão dos efeitos provocados pelos recursos linguísticos - e multissemióticos), a produção de textos considerando a intertextualidade (e as estratégias de produção); o aperfeiçoamento da análise linguística/semiótica em prática e uso adequado, principalmente no que diz respeito a apresentações orais.

O ponto fulcral desta pesquisa é o 6º ano do Ensino Fundamental. Portanto, é necessário maior aprofundamento nas diretrizes direcionadas pela Base Nacional Curricular às atividades com os gêneros orais nas turmas referentes a esta fase da educação básica. Mas antes de tecer comentários nesse sentido, traçaremos um breve olhar sobre o Campo Artístico-Literário, especialmente, na segunda etapa do Fundamental.

No tocante à Literatura, como se vê na BNCC (2017, p.154), há por parte dos objetivos a necessidade de possibilitar às crianças, adolescentes e jovens do Ensino Fundamental, o contato com obras e produções culturais de modo geral, assim compreendendo, mostrando e incentivando-os à ampla diversificação de práticas de leituras, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias. Além disso, é ressaltado (Brasil, 2017, p.154) o engajamento da BNCC com a habilitação de um leitor crítico e com vontades próprias, capazes de, em meio a diversidade de gêneros literários, tornarem-se leitores-fruidores, críticos e que partilham impressões e inclinações.

Portanto, o campo artístico-literário na prática da linguagem oral, deve fazer reconhecer aspectos linguísticos e paralinguísticos da fala, como também representar textos dramáticos e cenas. Esses aspectos deverão ser enfatizados no 6º ano, aprimorando a competência do discente com práticas de timbre e tom, entonação entre outros aspectos linguísticos nas atividades de gêneros orais.

Em suma, de acordo com o pré-estabelecido na BNCC (2017, p.159), as atividades sugeridas ao professor, trazem como ponto de contato entre literatura e oralidade a própria leitura, seja ela em voz alta, enfatizando o ato de ler (leitura de contos, romances e até mesmo o estímulo do contar/recontar de histórias da tradição oral), seja usando-a como elemento periférico, quando o foco seja a interpretação e compreensão de texto, não deixando de lado a importância da entonação, o respeito com as pausas ortográficas e com outros recursos gráficos (como negritos, itálicos, caixa-

alta, ilustrações etc.), sendo rigorosamente reforçado também até por gestualidade e pantomimas que convenham ao gênero poético, por exemplo.

Sintetizando, a BNCC direciona o docente a um conjunto de exercícios que trabalhe relacionando os eixos Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, dentro dos campos de atuação, isto se apresenta no discorrer dos objetivos e conhecimento distribuídos em blocos aglomerados e tarefas perceptivelmente entrelaçadas.

2.3. PNLD – Planejamento do Livro Didático

De acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o planejamento mais antigo que administra a distribuição de obras didáticas aos estudantes do ensino público no Brasil. O FNDE explicita que desde 1937 o programa é aperfeiçoado e obteve diferentes nomes e formas de execução, ao longo desses 80 anos de vigência.

No FNDE é disponibilizada aos professores a apresentação sobre o PNLD, aliada a orientações para a escolha do LD e à conscientização do compromisso da escola com a transparência na escolha. Há também um simulado ensinando o passo a passo do processo de escolha aos docentes. O processo consiste, primeiramente, no acesso aos Guias de Livros didáticos no portal do FNDE (versão impressa e digital), disponível pelo MEC. Após ler os critérios da PNLD para cada disciplina, os docentes cadastrados no SIMAD⁶ selecionam o guia didático escolhido, guia que permanece em vigência por três anos desde o ano em que entra em vigor.

No período de 02 a 12 de agosto de 2013, houve um processo de escolha para o PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais, com a apresentação de 50 livros propostos para a seleção que validaram o uso de um livro didático para o triênio 2014/2015/2016.

Conforme essas breves considerações, no próximo subtópico deste capítulo especificaremos os critérios que foram apresentados aos livros de Língua Portuguesa na PNLD 2014, e aqueles trazidos recentemente na PNLD de 2017, considerando os possíveis acréscimos que diferenciam os dois regulamentos.

⁶ SIMAD - Sistema de Material Didático: desenvolvido para o registro de escolha do Livro Didático

Antes de partirmos para as especificações, é importante salientar a característica que o Ensino de Português teve no decorrer desses 30 anos, tanto nos livros didáticos quanto nos currículos oficiais. É citado pela PNLD (2017, p.10) que o ensino está organizado em quatro eixos: o ensino-aprendizagem: (i) leitura; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos. Vale frisar que os princípios e critérios apresentam novas metodologias, considerando uma nova perspectiva de ensino de linguagem a partir dos gêneros do discurso, assim, é interessante perceber as mudanças ocorridas com base no novo Ensino Fundamental.

2.3.1. Princípios e Critérios da PNLD referentes ao triênio 2014/2015/2016

O Guia de Livros aponta que os critérios comuns da PNLD (BRASIL, 2014) propiciaram: direcionar os objetivos de ensino de vivências do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura escrita; propõe desenvolver a proficiência da oralidade em usos cotidianos, na produção de textos e na leitura destes; oportunizar os discentes a uma reflexão sistemática na construção de língua e linguagem e orientá-los à autonomia nos estudos em busca de melhor desempenho e progresso escolar e progresso.

O Programa Nacional do Livro Didático de 2014, já apresentava caráter humanista, apontando não só propostas educacionais, mas também se preocupando com as vivências individuais dos alunos diante da (re)organização do EF da época, e, dessa maneira, conscientizou as escolas a preocuparem-se com a situação particular de seu alunado e suas situações adversas com diferentes implicações para o prosseguimento nos estudos.

Segundo o PNLD (BRASIL, 2014, p.08), era dever de a escola tornar o conhecimento o mais preciso possível sobre o que os alunos aprenderam anteriormente, e assim favorecer na definição criteriosa da coleção mais adequada para aquele triênio: 2014/2015/2016.

Os critérios utilizados no processo avaliativo do PNLD (BRASIL, 2014, p.10) do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano para o Ensino de Língua Portuguesa partiram dos objetivos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, sendo eles: selecionar uma abordagem capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais almejados

e manter coerência com a escolha do ponto de vista dos objetos e dos recursos propostos.

Quanto às diretrizes que a PNLD (BRASIL, 2014, p.10) utilizou para retirar as coleções de Língua Portuguesa, partiu das seguintes incompatibilidades com os seus critérios: a que não apresentaram propostas teórico-metodológicas que fundamentaram a didática pedagógica; como também foram retiradas as obras que não foram coerentes entre a fundamentação e a escolha conjunto dos textos, atividades, exercícios; bem como as que não se organizaram do ponto de vista dos volumes e as unidades estruturadoras de cada um de seus subtópicos, de modo a proporcionar progresso no processo de aprendizagem. Foram reprovadas ainda as que não favoreceram o desenvolvimento autônomo dos discentes e não contribuíram para apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem e suas funções socioculturais.

Outros critérios designados para aprovação do PNLD (BRASIL, 2014) aos livros didáticos, foram o respeito à legislação e, às diretrizes oficiais relativas ao Ensino Fundamental, as que não observaram os princípios éticos necessários à construção e o convívio social republicano; a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção; a atualização e correção de conceitos, perante as novas informações e procedimentos; a orientação ao docente quando o uso adequado da coleção e adequação estrutural da edição e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

A expectativa do PNLD (BRASIL, 2014, p.15) era de que para o ingresso na segunda etapa do Fundamental, o aluno tivesse cumprido satisfatoriamente a primeira e decisiva parte desse processo, ou seja, saísse letrado e a alfabetizado, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas de uso de linguagem nas esferas públicas. Para o PNLD (BRASIL, 2014), antes do ingresso no Fundamental 2, a prática de língua materna já deveria ter propiciado ao aluno o processo de aprendizagem para inserção na qualificação diante da cultura da escrita.

Em seguida, para os trabalhos na próxima etapa o PNLD (BRASIL, 2014, p.15) sugeriu o aperfeiçoamento do discente como leitor e produtor de textos escritos; o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita requeridas pelos novos níveis e tipos de letramento; a ampliação do conhecimento do aluno sobre as

propriedades do funcionamento da língua e linguagem, a desenvoltura de competências e habilidades da linguagem oral: no âmbito escolar, formal e/ou público. O PNLD pontuou ainda que:

Em segundo lugar, a trajetória desse aluno em direção à autonomia relativa nos estudos e ao pleno exercício da cidadania pode ser considerada, por um lado, mais delineada, e, por outro, ainda não satisfatoriamente consolidada, o que deverá implicar, no processo de ensino-aprendizagem escolar desses anos, um maior peso relativo para esses eixos de formação. (BRASIL, 2014, p.15)

Assim o PNLD (2014, p.15) propôs que os anos finais do Ensino Fundamental continuassem na trajetória de desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, e ao final desse período de escolarização, o ensino garantisse o domínio suficiente da escrita e da oralidade para as demandas básicas do mundo do trabalho, e, principalmente da fruição da literatura em língua portuguesa.

Considerando os princípios de desenvolvimento do aluno previstos pelo próprio PNLD (BRASIL, 2014, p.17), foram excluídas as coleções de Língua Portuguesa que, relativo aos textos utilizados, fugissem da representação da heterogeneidade própria da cultura da escrita (registros, estilos e variedades); fossem inadequadas e não apresentassem a extensão da temática e da complexidade linguística - ao nível de escolarização; utilizassem textos sem propósitos exclusivamente didáticos e as obras que não incentivassem o professor a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.

As atividades presentes nos livros didáticos, na concepção do PNLD (2014), deveriam trabalhar a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada, respeitar as convenções e os modos de ler próprios trazidos nos diferentes gêneros literários e não literários; desenvolver estratégias e capacidades de leitura pertinentes aos gêneros apresentados ao aluno, e também as que proporcionaram aos discentes as competências do nível pretendido. Quanto à produção de textos escritos nos LD, segundo o PNLD (2014), deveriam considerar a escrita como prática social; ter abordado a escrita, considerando o processo planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos; ter explorado a produção dos gêneros estabelecidos pelo nível de ensino almejado. No trabalho com a oralidade os critérios

foram os de efetivar a valorização da heterogeneidade linguística, continuando no contexto sociolinguístico; e ter proporcionado o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas no uso da linguagem oral própria das situações formais/ou públicas.

2.3.2. Princípios e Critérios da PNLD referentes ao triênio 2017/2018/2019

No atual PNLD (2017), ocorre uma reestruturação de abordagem do documento, pois o texto introdutório apresenta uma breve história da língua portuguesa e direciona o docente a refletir sobre a importância da adequação do Livro Didático perante às novas propostas dos eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, como também as propostas do novo Ensino Fundamental. O PNLD (2017, p.09) afirma que desde a “virada pragmática”, ocorrida nos anos 70, observou-se inúmeros questionamentos quanto ao ensino de português na escola,

Em primeiro lugar, houve uma reflexão de caráter político e ético no intuito de legitimar e assegurar uma reflexão sólida sobre as variantes e normas do português brasileiro falado pelas crianças e jovens que frequentam obrigatoriamente a escola. Várias pesquisas promovidas pelas universidades apontaram uma diferença significativa entre a língua da escola e a língua falada pelos aprendizes (BRASIL, 2017, p.09).

O PNLD (2017, p.10) explica que houve também uma diversificação nos textos utilizados em sala, facilitando o trabalho com a diversidade linguística, logo os livros didáticos passaram a incluir crônicas, textos jornalísticos, propagandas, histórias em quadrinhos, para o trabalho em sala de aula. Dessa maneira, para o PNLD (2017, p.10):

Essas reflexões e definições curriculares no campo do ensino de língua e literatura apontaram para novos encaminhamentos teóricos e metodológicos para a formação inicial do professor de Português, assim como para uma outra configuração do ensino de língua materna nas escolas públicas. De um lado, procura-se deslocar o foco no “descrever e aplicar” conceitos sobre a língua a partir de conhecimentos já sistematizados pelas gramáticas pedagógicas tradicionais para um trabalho de ensino-aprendizagem de usos da linguagem nas mais diferentes situações.

A proposta atual do PNLD (2017, p.10) é a formação do leitor e do produtor de texto, assim como o desenvolvimento de alunos reflexivos diante dos mais diversos fenômenos linguísticos, como também propõe o estudo do texto como unidade central de trabalho pedagógico. Por isso

No desafio de organizar o currículo a partir de uma diversidade de textos e tendo-o como unidade privilegiada de trabalho nas aulas de leitura e de produção textual, apostou-se também em uma organização curricular por gêneros do discurso. Nota-se aqui novamente uma tentativa do processo de escolarização em trazer o uso situado, as práticas sociais extraescolares e o movimento dinâmico da vida para a sala de aula (BRASIL, 2017, p.11).

Por conseguinte, da mesma forma há uma preocupação com a coletânea de textos para leitura, pois, consoante a PNLD (BRASIL, 2017, p.12), são esses textos que fornecem ao ensino-aprendizagem a base para o trabalho pedagógico nas diversas atividades e seções didáticas, ou seja, é através destes que se aplicam os eixos de ensino. Assim, desde 1990, os LD fornecem diversidade textual e de gêneros para o trabalho com leitura, preocupando-se em manter textos que tenham sentidos e que não sejam fabricados exclusivamente para a coleção. Então, os livros didáticos assumem um papel central no processo de aprendizagem e formação de leitores, visto que, além da seleção textual, indicam atividades, exercícios e informações complementares que fazem uma mediação entre o texto e o leitor. De acordo com a PNLD (2017, p.12) a coletânea traz um leque representativo da cultura escrita e diversos autores, mas os textos escolhidos ainda não contemplam a heterogeneidade do português, bem como as variações linguísticas (sociais e regionais), a diversidade de estilos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, é interessante adentrar nos critérios do PNLD (2017) para com o ensino da oralidade nos livros didáticos, e quais critérios estão postos depois da vigência do novo Ensino Fundamental. Consoante o PNLD (2017, p.20), nas didáticas de abordagens de leitura e produção, é importante recorrer a estratégias para o uso da oralidade, pois seu ensino deve valorizar e trabalhar a variação e a heterogeneidade linguística, isto é, ensino da oralidade deverá oportunizar o desenvolvimento das habilidades de formas discursiva relacionadas ao uso da linguagem oral própria às situações, proporcionando ao aluno a competência de aplicá-las nas situações formais e/ou públicas pertinentes.

O PNLD (2017, p.33) reconhece que no trabalho com a oralidade não ocorre muitas inovações, por isso sugere que, mesmo ao aderir às coleções aprovadas pelo programa, o docente prossiga explorando outros textos, promovendo a ampliação da diversidade de textos orais em sala de aula. Desta forma, conforme o PNLD (2017), no eixo da oralidade, os guias didáticos aprovados para o triênio, apresentam a oralidade da seguinte forma:

De maneira geral, as seis coleções desenvolvem atividades com a oralidade, tomando-a como objeto a ensinar. Enfatiza-se o ensino da oralidade e sua relação com o eixo da leitura (leitura dramatizada, declamação, oralização do texto escrito, por exemplo) e com o eixo da produção textual (debates, seminários, produção de telejornal). Assim, observa-se que as coleções apostam mais na produção dos textos orais ou oralizados. Há pouco espaço para a compreensão e para a escuta atenta e crítica (BRASIL, 2017, p.30).

O documento apresenta ainda uma breve análise sobre como o trabalho com a oralidade se encontra nos guias didáticos dispostos para o triênio (2017 a 2019) e constata que o ensino da oralidade em livros didáticos está distribuído de forma específica, e que alguns exploram os gêneros orais a partir de produções textuais ou de projetos. É referido ainda pelo PNLD (2017, p.32) que o trabalho com os gêneros da tradição oral (causos, anedotas, contos de assombração) são explorados do mesmo modo como os gêneros formais públicos (seminários, discussões orais, júri simulado, discurso de formatura) já praticados na escola e produzidos em diferentes esferas.

O PNLD (2017, p.32) ressalta também que o ensino da oralidade não é explorado fora do campo da finalidade, ou seja, como atividade-meio, e, dessa maneira, são estimuladas metodologicamente, em alguns desses livros, propostas de leitura e/ou produção de textos, ou conversas com os colegas, trocas de opiniões, debates, entre outros. Enfim, de todo modo, fica claro no PNLD (2017, p.32) que, nesses casos, o conceito de ensino da linguagem oral, como competência já adquirida permanece.

3. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL DO SÉCULO XXI

O livro didático, nos moldes como o conhecemos, começa a tomar espaço no Brasil no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, que representa uma maior atenção ao material didático, que abrange e permeiam diversas fontes e campos, configurando um marco na história do sistema de ensino no Brasil.

No entanto, desde o Império, em meados da década de 1820, iniciou-se o processo de edição de livros com fins didáticos, e, por conseguinte, na década de 1880 já tínhamos uma boa quantidade de produção destes, graças à ampliação do Ensino Primário no Brasil.

Consoante o decreto/lei (nº 1.417/39), ficou estabelecido, a partir de 1º de janeiro de 1940, que os Livros Didáticos devem ser examinados pelo Ministério da Educação antes de serem adotados “no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.”. Portanto, de acordo com a norma, os Livros Didáticos deveriam ter aprovação prévia do MEC, para assim serem disponibilizados às escolas.

O caráter pedagógico desse material e seu método designado para o ensino e aprendizagem causou interesse ao Ministério da Educação, que aderiu à proposta, no intuito de manter a circulação do Livro Didático.

Diante dessas proporções, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi adotado no Brasil no período de redemocratização, “que centraliza, no governo federal, planejamento, avaliação, compra e distribuição gratuita para a maioria dos alunos da educação básica do Brasil” (CASSIANO, 2007, p. 01). A autora afirma que o PNLD garante os livros didáticos para a maioria dos discentes do ensino brasileiro e ressalta a possibilidade de parte desses discentes terem o guia didático como único livro de posse na vida.

No período entre 1985 e os anos subsequentes, o livro didático passou por diversas reformulações principalmente depois da criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, política adotada pelo Governo. Como visto no capítulo referente às Orientações Curriculares, o PNLD trata-se de uma política de diretrizes impostas pelo governo, seguindo, inclusive, o cronograma do MEC.

Direcionando nosso olhar para o campo das escolas públicas, é relevante constatar a responsabilidade do Governo com as escolhas e a circulação destes manuais didáticos, visto que, o LD⁷ é uma mediação de interesse Nacional. Para entender como ocorre a circulação do LD no governo brasileiro e a proporção da relação do país com o Mercado Editorial, é preciso

[...] entender que essa é uma venda cíclica, diretamente relacionada ao calendário escolar- inclusive a agenda governamental para a avaliação, aquisição e distribuição desses livros também é pautada levando em consideração o calendário escolar. (CASSIANO, 2013, p. 37)

Assim, como principal público na compra dos livros didáticos, devido ao recurso anual que o Estado oferece à Educação Brasileira, é atribuído ao Governo a posição de maior investidor no mercado de livros didáticos. Por essa razão, como referido por Cassiano (2007) grandes editoras de manuais didáticos designam o governo como o “mercado alvo”, assim o governo brasileiro é que impõe ao Mercado Editorial de LDs os critérios necessários para produção e a circulação desses materiais por meio de suas orientações curriculares. O comprometimento do Estado brasileiro com os LDs é tamanho que o sistema se ampliou em 2003 com a criação do Programa Nacional do Livro didático do ensino Médio (PNLEM), abrangendo novas diretrizes.

Cassiano (2003) afirma que, no ano de 1996, o PNLD percorre por novos rumos ao deparar-se com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996), uma vigência curricular inspirada na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação - LOGSE). Outro aspecto acrescentado, de acordo com a autora, é a avaliação que o governo brasileiro passou a ter com os guias didáticos antes de efetivarem a compra. Dessa maneira o país garantiu a distribuição universal dos materiais didáticos, de qualquer disciplina, para o ensino público e gratuito.

Em suma, hodiernamente, o guia didático tem centralização dentro da sala de aula, no Brasil, é parte essencial de uma gama de propostas pedagógicas e educacionais oferecidas aos alunos da rede pública de ensino, e, por possuir esse caráter sistemático nacional, os seus conteúdos são padronizados e renovados por frequentes atualizações

⁷ Nos tópicos seguintes usaremos a sigla LD, para denominar os termos Livro Didático no corpo do texto.

que se constituem através do PCN O livro didático deve ser visto como um material de suporte de ensino e, por essa razão, este instrumento deverá ser acompanhado de variadas fontes de informações por parte de quem mediará às aulas, de acordo com o PCN (1997)

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1997, p.67)

Sabe-se que o cotidiano de grande parte dos docentes, bem como a organização das aulas nas escolas, que por vezes não distribuem horários cabíveis a aulas proveitosas, entre outros aspectos, infelizmente, fazem do livro didático o único provedor em um dia de aula. Mas para um especialista com uma sensível interpretação acadêmica e comprometimento com a licenciatura, o guia didático de modo algum deve ser o único objeto de mediação do conhecimento em sala de aula, apesar de ter uma forte influência em qualquer atividade que seja externa a ele.

Partindo desses breves pressupostos, em que fica patente a relevância desses guias didáticos dentro do sistema educacional do país, os passos seguintes deste capítulo trarão uma análise sobre como o Gênero Cordel é abordado nos Livros Didáticos, traçando uma comparação entre dos LDs que estão em vigor, o que nomearemos de LD 01, foi instituído pelo **Projeto Teláris**- edição 2013, aprovado no PNLD 2014 e o LD 02, **Tecendo Linguagens** - edição 2015, adotado pelo PNLD 2017.

Usaremos como base dessa análise as propostas fixadas nos Currículos Nacionais, cujo foco evidencia a articulação da *performance*, a oralidade, como elemento central do uso desses folhetos em sala de aula.

Outro ponto que será observado e que enfatiza a importância do uso do Cordel como material de estudo, é a metodologia que integra o aluno ao seu próprio processo de imaginação perante a leitura do folheto de cordel, bem como a interpretação deste. Desse modo serão avaliadas as propostas trazidas pelos Currículos Nacionais, no que

cerne o trabalho com a oralidade e a fruição da imaginação dos alunos dentro do Gênero Cordel.

Não é propósito desta análise descartar a responsabilidade do docente no ensino em sala de aula, uma vez que o profissional de Letras deve saber dos critérios estabelecidos nos PCN (1997), que designam ao LD o papel de suporte, em sala de aula, mas intenta-se aqui trazer os processos metodológicos que os Guias Didáticos sugerem ao docente, proporcionando conscientização para boas tomadas de decisão em sala, como proposto no PCN (1997).

Considerando o dever dos Livros Didáticos a seguir as leis do sistema educacional brasileiro, a BNCC e o PNLD também são embasamento para a análise feita a partir dos guias didáticos **Tecendo Linguagem** e **Teláris**, quanto à metodologia utilizada para o Cordel. Por ser o currículo que possui os critérios mais recentes propostos para o ensino escolar, utilizaremos destes documentos, os eixos oralidade e leitura, e o intuito é observar de que forma o LD1 e o LD2 ao abordar o Cordel, trabalham também com a essencialidade da *performance*, especialmente, dentro da sala de aula.

3.1 Livros Didáticos propostos para análise:

O tópico seguinte apresentará uma coleta de dados dos Livros Didáticos subsequentes: **Projeto Teláris** - edição 2015, de autoria de Ana Triconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, aprovado no PNLD 2014 e o guia **Tecendo Linguagens** - edição 2015, cujos autores são Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, adotado pelo PNLD 2017, a fim de identificar a metodologia utilizada para o Gênero Literatura de Cordel com base nas Orientações curriculares Nacionais, considerando, principalmente, o trabalho com sua característica oral. Para a escolha dos livros didáticos avaliados nessa pesquisa, consideramos a continuidade desses guias na vigência do PNLD 2017, como também a disponibilidade do acesso aos livros que nos foi concedida pelos professores de duas Escolas da cidade de João Pessoa. Assim, o didático **Teláris** (2015) está em prática em uma escola do Bairro dos Estados quanto o guia da **Tecendo Linguagens** (2015) é apoio em uma escola do Bairro Dos Ipês. Dessa

forma, esta pesquisa coletou informações de dois livros didáticos que estão em uso, nesse ano de 2018, em escolas Estaduais, adotadas por dois professores da região.

3.1.1. Livro 1: Projeto Teláris - edição 2015

De acordo com o PNLD 2017, a edição de 2015 do **Projeto Teláris** foi aprovada para os anos 2017 e 2019, período em que o Ensino Fundamental se estende para nove anos, tendo como objetivo central propor um aprofundamento no ensino-aprendizagem com o sentido de qualificar o aluno.

Para nossa análise é importante enfatizar que o PNLD 2017 busca horizontes que ampliem a capacidade de “reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso [...] desenvolvendo as capacidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral” (BRASIL, 2017, p.17).

Nesse sentido, lançaremos luz sobre o aparato metodológico do manual didático da coleção **Teláris**, tomando como pressupostos os valores e diretrizes impostos pelo PNLD. Segundo o Programa Nacional do Livro Didático (2017), o material tem embasamento no sociointeracionismo e se conduz aos gêneros textuais, direcionando os alunos a explorarem as várias capacidades de leitura “como as da compreensão global e da produção de inferências”. Em outras palavras, o Livro está voltado para o campo das “capacidades de linguagem [...] em função da circulação social” (BRASIL, 2017, p.37).

De acordo com o manual do professor presente no LD 01⁸, sua metodologia, proposta para o ensino de Língua Portuguesa, pretende contribuir com as condições necessárias para o discente dominar a linguagem e assim, formar leitores e produtores de textos autônomos, com olhares críticos e proficientes. Além disso, o manual expõe a pretensão da sua coleção de motivar processos metacognitivos para os alunos, ou seja, a conscientização do sujeito sobre a sua linguagem, dentro de um propósito de comunicação “tanto na língua falada quanto na escrita” (BORGATTO *et al.*, 2015, p.03). Portanto, como patenteia o PNLD (2017, p.37), se por um lado o LD1 trabalha as

⁸ A fim de evitar a exaustão textual, usaremos as siglas LD1 denominando o Livro Didático Teláris, e LD2 para Tecendo Linguagens.

capacidades de linguagem direcionando o discente às competências de “narrar, relatar, expor, argumentar e instruir” por outro, estimula as habilidades e percepções de linguagem em função social, apresentando aos discentes textos “literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica” entre outros.

A coleção **Teláris** mostra-se consciente quanto à problemática constante vista no ensino de Língua Portuguesa, pois, segundo o seu manual do professor (BORGATTO *et al.*, 2015, p.03), vários alunos saem do Ensino Fundamental sem as habilidades necessárias para um bom desempenho da competência comunicativa, seja na compreensão ou na produção textual (oral ou escrito). Dessa maneira, o LD1 (BORGATTO *et al.*, 2015, p.03) traz em seu conteúdo uma atenção enfática ao ensino de Língua Portuguesa e afirma que o estudo e ensino de português é responsável para o desenvolvimento da competência social, individual e cognitiva do indivíduo.

O manual (BORGATTO *et al.*, 2015, p.03) coloca o LD1 na condição de material mediador que impulsiona as capacitações dos discentes perante as demandas que ocorrem no progresso das sociedades letradas, que se tornam cada vez mais urbanizadas e tecnológicas. A proposta do LD1, também, paira na ideia de propiciar ao aluno os saberes acumulados ao longo do tempo, “organizados **no** e **pela** língua portuguesa”, envolvendo a autonomia do discente, como pesquisador de informações e buscas, a fim de aperfeiçoá-los de forma pessoal.

As perspectivas do LD1 dentro do ensino da Língua Portuguesa pretendem considerar os novos meios de linguagem dentro de um mundo cada vez mais moderno; a comunicação verbal ou não verbal envia-se aos dias apressados que pedem o sintetismo das mensagens; as imagens, as redes sociais, as mensagens instantâneas, os acenos, entre outras formas de comunicação, tornam-se cada vez mais parte da vida cotidiana do homem moderno.

Abraçando esse cotidiano do mundo, o LD1 explica, de acordo com o seu manual, que as interações por essas várias linguagens pedem novos pontos de vista sobre a comunicação e podemos capturar isso com o relacionamento entre texto, leitura e oralidade. A exemplo dessa inovação, no LD1, entendendo como “objetos essencialmente linguísticos, os textos passaram a ser vistos como objetos de comunicação que podem comportar recursos envolvendo diversas linguagens não verbal” (BORGATTO *et al.*, 2015, p.04)

Dentro dessa nova prática pedagógica, o LD1 acrescenta novas noções de linguagens: a noção textual (verbal ou não verbal) se faz em função de uma “construção cultural” e exige integrar à prática da leitura meios que levem os discentes a fazer “relações entre linguagens, textos e contextos, de tal forma que não seja visto/lido como produto isolado”. Por conseguinte, no LD1, o gênero textual é integrado ao conceito de texto. (BORGATTO *et al.*, 2015, p.04). Consoante o manual docente (BORGATTO *et al.*, 2015, p.05), os gêneros textuais norteiam a sistematização metodológica da coleção **Teláris**.

Considerando as especificidades dos eixos contemplados pela coleção, traremos para esta apresentação aqueles em que o coloca como material que estimula a prática da performance do texto de cordel em sala. Para isto, se faz necessário um apanhado de informações que focam na abordagem da coleção em relação à leitura e à oralidade enquanto *performance* no texto oral, em sala, uma vez que o Gênero Cordel também faz parte desse conjunto.

Começamos pelo eixo da leitura, como aponta o manual do professor da coleção **Teláris** (BORGATTO *et al.*, 2015, p.09), que é posto em prática como um recurso para os discentes apropriarem-se dos saberes do mundo que os cerca e servir de suporte às práticas de ensino-aprendizagem em torno das determinações do PNLD. Sabe-se que a leitura deve ser reflexiva e cabe aos instrumentos de ensino construir o caminho de pedras para o discente, dando margem à interpretação e a reflexão sobre o texto lido.

No LD1 fica explícito que uma boa interação entre o sujeito e o texto como ato de criação, pessoal e singular, surge da ação de ler. Como exemplo dessa boa interação de leitura, segundo o sentido trazido pela própria coleção (BORGATTO *et al.* 2015, p.09), estão as que suscitam desafios diversos. As leituras com essas características trabalham a intertextualidade, instigam repertórios, apresentam novos mundos e culturas e fazem o leitor apropriar-se dos “bens culturais guardados na escrita”. A leitura, assim, proporcionará a necessidade de leitura. Em suma, a prática de leitura, no LD1, pretende a estratégia da leitura compartilhada e a ampliação dessas vivências.

A vivência com as palavras por meio da leitura dá vazão e envolve o eixo seguinte, a oralidade. De forma breve, a metodologia descrita pelo manual do docente (BORGATTO *et al.*, 2015, p.13), presente no LD1 no quesito oralidade, concerne no

direcionamento ao professor e alunos, para exercício da interação para a produção deste trabalho.

No caso das práticas de oralidade e de escuta dos textos, o LD1 apresenta compromisso, primeiramente, em mostrar um planejamento de conteúdos que valorize e coloque em ação o desenvolvimento do indivíduo social, autônomo (crítico, consciente frente à realidade, de apropriar-se criticamente do conhecimento). Para o LD1 a prática de escuta e oralidade de texto “constituem-se como parte fundamental para formar os alunos, e exigências essenciais para melhor interagir em um mundo pautado pelas mais diversas modalidades de comunicação” (2012, p.13)

O PNLD (2017, p.37) explica que o ensino da oralidade, no LD1, embasa-se nos gêneros textuais orais, descrevendo uma coerência metodológica com sua própria proposta pedagógica. As práticas direcionadas aos discentes se desenvolvem com recomendações sobre qual é o comportamento adequado para situações de interlocução oral entre discentes e docente. Entretanto, consoante o PNLD (2017, p.37) na edição 2015 da **Teláris**, a produção oral tem espaço apenas no âmbito da sala de aula, e não se identificam metodologias que a explorem em outros espaços escolares, assim como não a apresentam em outro público extraescolar.

Perante a coleção **Teláris**, conforme o manual docente (BORGATTO *et al*, 2015, p.13), ao se considerar a língua falada como instrumento de estudo, deve-se reconhecer suas especificidades e estudá-las, principalmente, dentro da escola. A coleção também concorda que a realidade do trabalho com essa habilidade ainda é distante, no entanto, no manual do professor, é apontado que na **Teláris** existe uma relevante preocupação quanto ao estudo da oralidade e/ou com o aperfeiçoamento da língua falada, que, por sua vez, além do trabalho com as marcas da fala, percebe-se a importância, especialmente, com a experiência dos alunos com os gêneros orais (debates, rodas de conversas, entrevistas, causos, registros de textos orais e exposição oral).

Além desses gêneros específicos, estimulam-se como atividade oral a leitura expressiva, as dramatizações, a leitura dialogada e interativa por meio de diferentes estratégias: jograis, rodas de contação e/ou cantação, saraus. (BORGATTO *et al*, 2015, p.16)

Como se vê, no manual do LD1, enquanto proposta da prática da oralidade, o cordel, apesar de ser um gênero com grandes possibilidades de trabalho com a entonação e dramatização na narrativa, não é citada acima.

Numa organização didática, o LD1 mostra que as escolhas dos gêneros textuais foram feitas agrupando-se os gêneros por suas funções de capacidades de linguagem, formadas no âmbito dos domínios do narrar, do relatar, do argumentar, do instruir e do expor. O conteúdo é organizado pelos gêneros textuais com o intuito de evidenciar a circulação social: divulgação científica, publicitários, imprensa e gêneros literários.

Adentramos nesse ponto da análise, em buscar de processos metodológicos, dentro do capítulo direcionado ao cordel, que se aproveitem do gênero dentro do trabalho com o texto de cordel, usufruindo da sua característica de texto oral.

Portanto, essa pesquisa pretende analisar de que forma o LD1 propôs trabalhar o gênero cordel em sala, e de que forma esse guia induz, metodologicamente, a leitura em voz alta do folheto de cordel enquanto *performance*. Se faz necessário, então, para análise, ater-se à coleta de dados acerca do conceito de oralidade e observar a prática em sala, aderida na experiência pedagógica do LD1.

Como vimos, no decorrer deste trabalho, o folheto de cordel é um texto escrito em versos e com seu sentido concretizado a partir da declamação ao público, ou seja, na oralidade. Anteriormente foi apresentado que o LD1 tem a noção textual como objeto de comunicação, porque os textos podem envolver-se em linguagem verbal e não verbal e devem se fazer em função de uma construção social.

Considerando o cordel, como texto cuja letra é a voz, segundo apontamento no capítulo 1, é imprescindível que haja um interlocutor para a contemplação completa do gênero, a partir da *performance*, bem como a metodologia do LD1 que propõe o exercício da leitura oral utilizando a gesticulação, a ação dialógica e a dramatização.

Assim na análise do LD1, que segue, pretende-se avaliar de que forma o trabalho com a leitura, a oralidade e com texto, contemplam, na coleção, o Gênero Cordel, e, por conseguinte, se a prática de leitura do folheto, é proposta pelo LD1, levando em consideração o processo de leitura oral (envolvendo a expressividade, os gestos e entonação).

3.1.2 Livro 2 - Tecendo Linguagens - edição 2015

De acordo com o PNLD, a coleção **Tecendo Linguagens** possui um amplo e diversificado trabalho com a leitura, favorecendo a discussão de temas sociais e a formação humana dos estudantes (BRASIL, 2017, p.65), além disso, expõe que seus volumes são distribuídos em 4 unidades que possuem dois capítulos organizados em temas diversificados dentro dos gêneros textuais.

Para o volume 6, referente ao 6 anoº do Ensino Fundamental, que será utilizado na análise desta pesquisa, as unidades estão distribuídas da seguinte forma: “Ser e descobrir-se”; “Ser e conviver”; “Aprendendo com a sabedoria popular” e “Natureza e cultura em cantos e imagens”. (BRASIL, 2017. p.66)

O PNLD (Brasil, 2017, p.66) explica que os pressupostos metodológicos e teóricos da coleção **Tecendo Linguagens** indicam horizontes de ampliação do universo de leitura, além de, em sua estrutura, tratar da avaliação, especialmente em leitura e em produção de texto.

Como afirma o manual do professor do **Tecendo Linguagens**, o objetivo geral da coleção é desenvolver no discente as habilidades comunicativas e discursivas, instigá-lo à leitura de diferentes gêneros, desenvolvendo a capacidade de leitura e escrita, sempre levando em consideração o momento de uso e a reflexão crítica a respeito das práticas de linguagem. Outros objetivos do LD2 direcionados aos alunos, é o de mediar o exercício de situações várias que veiculem os estudantes à prática da oralidade (intercâmbio oral, expressando sentimentos, expor as ideias, argumentar e contra argumentar e trocar experiências como ouvinte e falante) e possibilitar o uso da linguagem oral, associada a função social e escolar, ampliar o desenvolvimento da reflexão sobre as especificidades da língua e linguagem, bem como o seu funcionamento e a utilização destes elementos a favor da cidadania. (OLIVEIRA, *et al*, 2015, p.279 -280).

De acordo com o manual docente do LD2 (2015, p.280), os pressupostos metodológicos do livro se baseiam na crença de uma escola com ações pedagógicas libertadoras que proporcionem o conhecimento de maneira reflexiva, de modo a privilegiar a teoria e prática na busca dos saberes, bem como a criação do espaço de aprendizagem que coloque o educador e o educando em parceria na construção do conhecimento. Dentre outros aspectos, ainda, está o reconhecimento da relevância da

transversalidade, a valorização de metodologias interdisciplinares e a valorização do indivíduo como receptor, permitindo que o aluno aprenda e construa determinado conteúdo, mesmo cabendo ao docente direcioná-lo ao caminho da apreensão, de forma questionável.

No intuito de circundar essa apresentação em torno das especificidades que levarão a leitura em voz alta do folheto de cordel em sala, discorreremos sobre os eixos que contemplam a *performance* do cordel.

Em relação ao eixo da leitura do PNLD (2017, p.65), o LD2 aplica nas atividades uma metodologia que faz o aluno retomar os textos lidos. Isso ocorre, utilizando o mesmo gênero ou a mesma temática, tornando-se, assim, consoante o PNLD, o eixo mais explorado pela **Tecendo Linguagens**. O tópico **Por que falar em gêneros?**, localizado no manual do LD2, mostra que a linha de perspectiva metodológica da coleção se estabelece na ideia de que “quando o aluno, ou qualquer pessoa, fala ou escreve em determinada situação de comunicação está produzindo textos em diferentes gêneros” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.285). Esse embasamento, efetivo no manual, tem influência direta dos teóricos Bakhtin, Maingueneau, Dolz, Schneuwly e Marcuschi, o que garante a teorização e autenticidade dos fundamentos das disposições dos conteúdos e de seu valor.

Dessa maneira, a competência da leitura, consoante o LD2 (2015, p.285), é abordada como passos essenciais para o estudo dos gêneros, visto que a leitura, para o aluno, é feita com a finalidade de propiciar a fruição do prazer, entreter, estimular a busca de novas informações, ou numa ação comunicativa com interlocutores. Assim, ler, para o discente, também se concebe em estabelecer relações e compreensão, e, com esse propósito, foram escolhidos textos orais e escritos considerando a “relevância dos textos literários nacional ou estrangeiro, para a cultura oral ou para o cancionário nacional” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.285), além do uso dos gêneros com a função social, com textos falados e escritos, seja formal ou informal.

No eixo da oralidade, ponto principal para esta pesquisa, segundo o PNLD (2017, p.68) o LD2 dispõe de seções “Projetos em Ação”, “Atividade de Criação”, “Produção de Texto” e “Na Trilha da Oralidade”, sendo as duas últimas preenchidas de mais sistematicidade. O PNLD explica que os gêneros explorados se adequam às várias

situações comunicativas. São apresentados o poema, o caso, o debate regrado, entrevista, conto, exposição oral, seminário, notícia e etc.

O PNLD (2017, p.68) explica que, mesmo sendo poucas as propostas que aparecem na seção “Na trilha da Oralidade”, é desenvolvido um planejamento que proporciona a construção do texto/gênero e que a seção dispõe de breves introduções explicando acerca do gênero, orientando como deve ser desenvolvido, bem como direcionando atividades, no caso da linguagem oral, com uso da entonação, marcas de oralidade, ligações da modalidade oral e escrita da língua, e de conversação, com a variação linguística, propondo análise de gêneros difundidos na televisão e no rádio.

O material didático media e aplica atividades de análises, produção de textos orais e escritos para os discentes, e, ainda seleciona textos novos que tenham o “perfil adequado para o desenvolvimento dos exercícios e atividades de oralidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.303)

Quanto ao texto, consoante Kleiman e Moraes (1999) como referido pelo Manual do Professor do LD2 (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.285) “toda construção cultural que tenha um significado construído a partir de um sistema de códigos e convenções pode ser chamada de texto”, dessa maneira, é a partir desse embasamento que o LD2 trata o conceito de texto.

Ainda segundo a coleção **Tecendo Linguagens** “todo texto se organiza em um determinado gênero” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.286). O LD2 utiliza da perspectiva bakhtiniana, em que o texto só se faz vivo quando está em contato com o outro texto (BAKHTIN, 2003). Assim a metodologia parece pretender, neste material, a valorização do diálogo do texto com o outro, uma vez que para o LD2 é importante desenvolver em sala práticas intertextuais e dialógicas, pois quando o educador medeia esse tipo de trabalho, ele amplia a “capacidade discursiva do seu aluno” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.286)

Tendo em vista as perspectivas de cada obra, vamos iniciar uma análise dos capítulos que tratam a Literatura de Cordel em sala, enquanto Gênero e especificamente no que diz respeito à *performance*. Mesmo com a multiplicidade de gêneros presentes nos LD1 e LD2, acreditamos, especialmente, que o texto do folheto do cordel merece destaque por sua relação com a realidade brasileira, assim como é essencial a sua declamação dentro da escola para compor o Gênero Cordel.

Além de possuir uma linguagem acessível, composta por uma leveza rítmica que desperta a atenção do discente e os envolve com sua breve narrativa, o trabalho com o folheto de cordel, especialmente, dentro de sala, traz horizontes amplos, pois é um gênero rico em dialogismo e intertextualidades.

A análise pretende observar, dentro dos volumes dos livros didáticos **Teláris** e **Tecendo Linguagens**, distribuídos e aprovados pelos PNLD 2017 para o 6º ano do Ensino Fundamental, como os eixos de leitura e oralidade exploram o trabalho com o Gênero Cordel e instiga à leitura deste, e observar se esses recursos de ensino usufruem das características do folheto de cordel que possibilitam a ação de narrar, proporcionando aos alunos a imaginação e as *mimeses* da criação que decorre na declamação, como o próprio Gênero cordel enquanto *performance* abarca.

3.2. Nas entrelinhas do Livro Didático

Tendo em vista as propostas apresentadas nos manuais dos Livros Didáticos observados, *corpora* de nossa análise, é perceptível a supremacia da oralidade, do estímulo das expressões orais e a importância da aquisição da leitura como base reguladora do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e do desenvolvimento de habilidades e capacidades referentes à linguagem no aluno.

Na análise que segue, centraremos nosso olhar sobre os aspectos que constroem a didática e metodologia desses LDs, tendo como aporte central a prática da oralidade e *performance* a partir da literatura de cordel, bem como a função e efetivação da leitura e interpretação textual com o foco no olhar crítico do aluno, a partir desse gênero. A análise se dividirá por temas, trazendo a abordagem dos dois LDs, cotejando-os sempre que necessário.

3.2.1. Teláris - Estrutura didática e especificações

O LD1 apresenta metade do seu conteúdo designado às narrativas, tendo como ponto de partida os contos da tradição oral. Segundo Borgatto *et al.* (2015), a coleção **Teláris**, dispõe de 4 unidades, estruturadas em **Ponto de partida**, **Capítulos (dois)**; **Sugestões: leia mais, veja mais, ouça mais** e o **Ponto de chegada**.

Nesta Unidade, o **Ponto de Partida** tem a proposta de inserir o docente/discente em imagens e questões que se refiram ao gênero abordado progressivamente nos próximos dois capítulos; Os **Capítulos (dois)** referem-se estruturalmente em torno de um gênero principal. Etapa, também, que organiza e materializa os estudos de língua e de produção textual; As **Sugestões: leia mais, veja mais, ouça mais** reúnem propostas de leituras correspondentes aos mesmos gêneros estudados na Unidade, bem como sugestões externas ao material como sites e músicas que também estejam relacionados aos temas em questão. Por fim, a seção **Ponto de chegada** que fecha a Unidade exhibe as concepções em duas páginas, uma intitulada **O que estudamos na Unidade**, em que são inseridas atividades que retomam a proposta, consolidando os conceitos, além do tópico **Produção de... [gênero textual]** que sugere uma produção de texto de uma forma mais ampla relacionada à Unidade.

Na coleção **Teláris** – edição 2015 – a Literatura de Cordel é apresentada no capítulo 2, **Conto Popular em verso e conto popular em prosa**. A análise das propostas metodológicas que direcionam este trabalho, enquanto percepção da *performance* no Folheto de Cordel em sala, serão retiradas desse ponto. Em uma breve reflexão da Unidade em que se introduz o capítulo 2, vimos que este fragmento é estruturado em torno do conto, organizando em torno deste gênero. O Ponto de partida desta unidade traz como título **Contos da tradição oral**, dando ensejo ao segundo capítulo **Conto popular em verso e conto popular em prosa**.

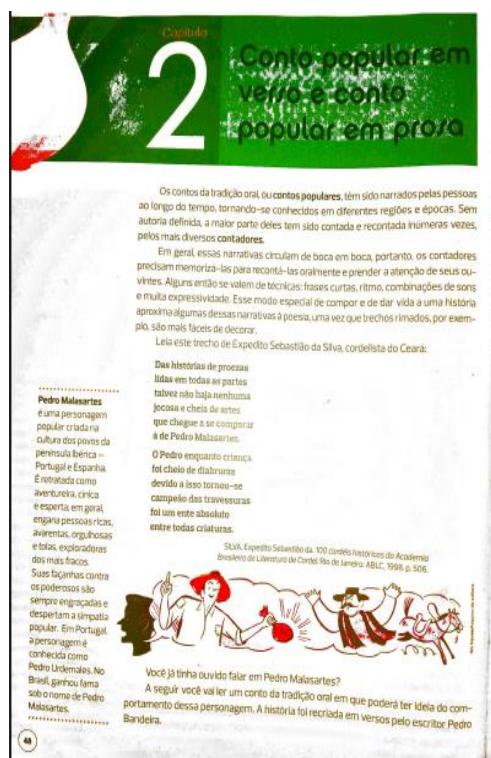


Figura 1 LD1(Coleção Teláris) Unidade 1, Capítulo 2: **Conto popular em verso e conto popular em prosa** (p.48).

De antemão, já observamos que o Cordel é apresentado na perspectiva de conto popular, confundindo a compreensão do aluno quanto ao verdadeiro valor e sentido do gênero. Isso é percebido desde o título do capítulo que apresenta o Cordel como um conto popular em verso, com o uso do termo “Conto”, sendo ele prosa ou verso, pressupondo que o Cordel está incluso, especificamente, dentro dessa segunda condição, reconhecido como um conto popular em verso. O ideal para não causar essa ambiguidade, já, a partir do título, seria acrescentar “é o Gênero Cordel”. Desta forma, o valor de Gênero seria atribuído não só ao Conto como também ao próprio Cordel, não descaracterizando o valor da autenticidade literária de ambos.

Aprofundando-se no texto introdutório do capítulo 2 do LD1, percebe-se que a coleção **Teláris** apresenta os contos da tradição oral/ contos populares como narrativas, contadas pelo povo ao longo do tempo e que estão presentes em todas as regiões e épocas. É apontado também que o conto popular passa de “boca em boca”, e, dessa maneira, “os contadores precisam memorizá-las para recontá-las oralmente e prender a atenção de seus ouvintes”. (BORGATTO *et al*, 2015, p.48)

Em seguida, a coleção mostra que alguns contos populares assumem técnicas como frases curtas, ritmo, combinação de sons e muita expressividade, no intuito de adentrar no universo da Literatura de Cordel. O próprio discurso mostra-se confuso ao dizer, referindo-se aos contos constituídos por essas técnicas, que “Esse modo especial de compor e de dar vida a uma história aproxima algumas dessas narrativas à poesia” (BORGATTO *et al*, 2015, p.48), a utilização da palavra ‘aproxima’ não está formulada de modo adequado no texto, uma vez que o cordel não fica à beira da poesia, o cordel é poesia narrativa, como especificamos no capítulo 1 de nossa pesquisa.

A divergência fica mais patente quando o LD1, referindo-se ao Folheto de Cordel, a partir do parágrafo seguinte, esboça como exemplo o poema, **As diabruras de Pedro Malasartes**, uma sextilha do ano de 1976, do cordelista Cearense Expedito Sebastião da Silva. O trecho apresentado no capítulo, como é possível observar na imagem, é estruturalmente um cordel. Outra observação enfatiza a confusão que o LD1 expõe na sua metodologia referente ao Cordel, é possível ver nas notas direcionadas ao docente, o mesmo “conto em verso” **A panela**, é chamado de Cordel, em outra atividade.

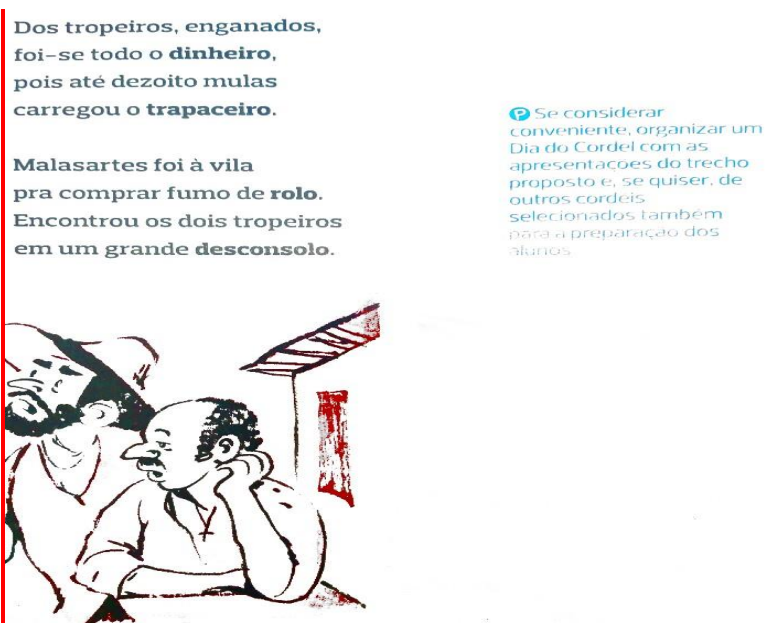


Figura 2LD1(Coleção Teláris) Unidade 1, Capítulo 2. **Definição do Texto A panela como cordel / Nota ao professor 1** (p.55).

Ou seja, o equívoco é passado ao docente, gerando dúvidas quanto à nomenclatura adequada para o texto apresentado **A Panela**, e, em seguida, mesmo diante a confusão de definições, é proposto ao professor para explicar aos alunos sobre as “semelhanças de ritmo entre o cordel e o conto em versos” (BORGATTO *et al*, p. 56), como é possível ver no lembrete ao docente:

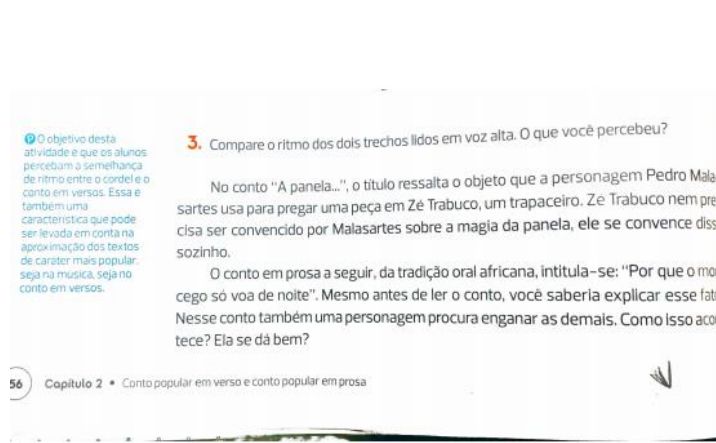


Figura 3 LD1(Coleção Teláris) Unidade 1, Capítulo 2. – Definição do Texto A panela como tipo de conto / Nota ao professor 2 (p.56).

Em meio a esse equívoco transposto no LD1, é relevante retomar, como visto no capítulo **Literatura de Cordel**, a ideia de que o folheto de cordel possui características de Poesia narrativa, Popular, impressa, ou seja, poesia narrativa, ritmada dispostas em forma de texto. Enquanto o conto popular, também incluso no vasto mundo da Literatura oral, é uma narrativa popular proveniente da expressão e da voz do povo, que também suscita *performance*, pois trata-se de uma narrativa oral e “como forma verbal, é simultaneamente uma experiência do real e uma prática cultural de comunicação” (ALCOFORADO, 1986, p.88).

Entretanto, mesmo com tais semelhanças nas características, introduzir o Cordel dentro de uma perspectiva que norteia quase que exclusivamente o Gênero Conto, descaracteriza a singularidade da Literatura de Cordel, uma vez que o Folheto de Cordel possui suas singularidades, a começar pela forma de texto oral, metrificado, bem como um poema ritmado, e, enquanto texto, no próprio gênero, “o número de páginas delimita e condicionam a composição das estrofes” (ABREU, 2006, p. 63).

Consideramos que o Gênero Conto popular possui uma narrativa readaptada pela memória do povo, modificada de acordo com o tempo. Como referido por

Alcoforado (1986) o conto popular é forma verbal, construída de modo artístico e criado pelo imaginário individual e coletivo, atualizando-se, continuamente, em cada nova realidade do narrador e tornando-se um instrumento com novo perfil e novas versões.

Portanto, percebe-se que é característico do conto popular, renovar-se, adquirindo, também, as perspectivas internalizadas de cada narrador, bem como foi referido no subtópico deste trabalho: **Narrativas Orais**. Esses aspectos percorrem desde um campo que parte da imaginação às vivências coletivas e individuais, solidificando a ideia de narrativa popular.

O texto recebido aciona a imaginação do executante que, estimulado pela plateia, acrescenta a nível da forma, elementos enriquecedores que vão lhe dar nova fisionomia. O texto transmitido não será o mesmo recebido, pois o executante nele cunhou o seu próprio texto que, a depender do grau conotativo que atinja, poderá sustentar um sentido a nível manifesto e a nível latente. (ALCOFORADO, 1986, p. 88).

O LD1, então, não só mantém o conto popular como eixo principal, como também inclui nesse grupo o Gênero Cordel. Continuando nas entrelinhas do parágrafo em questão a outro ponto que, além de não o definir adequadamente, o LD1 discorre como se o cordel conservasse, como estrutura principal, a narrativa oral, e o trata especificamente como sendo um tipo de conto, em que só se diferencia em estrutura, ou seja, nos versos.

Visto que o gênero Cordel tem uma composição conjunta de escansão, estrofação, rimário, ritmo, narrativa oral, popular e performática, não explicar essas particularidades do Gênero Cordel tira a oportunidade de os alunos terem uma definição que exalta e reconheça as peculiaridades e riquezas do gênero. No entanto, não é foco desta pesquisa concentrar-se nesses conceitos, mas essa ressalva pretende conscientizar a reflexão do leitor acerca dessa problemática, que é a caracterização do Folheto de Cordel como um tipo de Conto popular.

3.2.2. Tecendo Linguagens - panorama e especificações

Como visto anteriormente, o LD2, é distribuído, metodologicamente, em 4 Unidades “Ser e conviver”, “Aprendendo com a sabedoria popular” e “Natureza e cultura em cantos e imagens”. E, como observado pela PNLD 2017 (BRASIL, 2017,

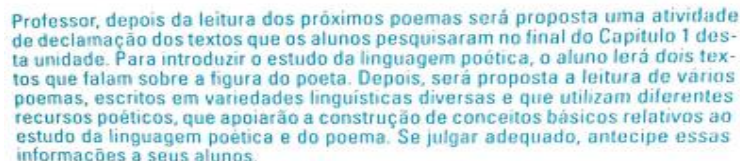
p.66) o livro traz, nesses capítulos, vários temas e gêneros, que na metodologia da coleção, articulam-se, quando necessário. Cada capítulo tem um eixo sobre um tema. O sumário do LD2 dispõe de etapas metodológicas que pretendem desenvolver no aluno Gêneros e Temas que levam um gancho para a próxima etapa, desta forma, nas seguintes divisões: **Para começo de conversa; Prática de leitura; Antes de ler; Por dentro do texto; Trocando Ideias; Confrontando Textos e Texto e construção.**

Antes de discorrer sobre o trabalho metodológico referente ao Cordel em sala de aula, proposto por essa coleção, se faz necessário entender de que forma houve um processo trabalhando o aluno, para a inserção do trabalho com a *performance* dentro da sala de aula. Para um melhor apanhado, fomos a Unidade 1 - **Ser e descobrir-se** e observamos como a declamação é colocada no capítulo 2. **Poeta Aprendiz**, apresentado a seguir:



Figura 4LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 2. Capítulo 2: Poeta Aprendiz. **Nota ao professor** (p. 37).

Dentro das seções específicas que direcionam a Unidade 1, encontra-se o capítulo 2 que se intitula **Poeta Aprendiz**, que para nossa pesquisa é interessante ser exposto nesta pesquisa, pois traz a *performance*, direcionados ao docente e ao discente.



Professor, depois da leitura dos próximos poemas será proposta uma atividade de declamação dos textos que os alunos pesquisaram no final do Capítulo 1 desta unidade. Para introduzir o estudo da linguagem poética, o aluno lerá dois textos que falam sobre a figura do poeta. Depois, será proposta a leitura de vários poemas, escritos em variedades linguísticas diversas e que utilizam diferentes recursos poéticos, que apoiarão a construção de conceitos básicos relativos ao estudo da linguagem poética e do poema. Se julgar adequado, antecipe essas informações a seus alunos.

Figura 5LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 1, Capítulo 2: Poeta Aprendiz. **Nota ao professor** (p. 37).

Outro ponto a ser trazido, a partir do lembrete que direciona o docente, ocorre nos seguintes fragmentos “Para introduzir o estudo da linguagem poética, o aluno lerá dos textos que falam sobre a figura do poeta” (OLIVEIRA *et al*, p.37) indicando que, provavelmente, o intuito das obras trazidas é a de que proporcionem não só um conteúdo que instigue a imaginação do aluno, e a fruição da leitura, mas a de informar, também, características presentes nos elementos participantes do gênero, no caso o poeta. Segundo o PCN um dos seus principais objetivos para em “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (Brasil, 2015, p.29). Neste caso, o texto apresentado com intuito de descrever características do poeta funciona como uma introdução ao conhecimento que instiga o imaginário do discente. Esse mesmo processo metodológico é feito com o intuito de apresentar a Literatura de Cordel ao discente, no entanto, neste caso, o trabalho não centraliza a narrativa de Cordel suficientemente, para que o conteúdo possibilite essa navegação no imaginário.

É interessante observar que ao iniciar a conversa sobre o que será abordado no capítulo 2 da Unidade **Ser e Descobrir-se** do LD2, o docente, já toma nota dos exercícios que a seção trará à declamação. Como vimos, a declamação é parte de toda composição que o Gênero Cordel necessita em essência, desta forma, nos interessar esse processo, pela ligação com a proposta desenvolvimento metodológico da *performance*, apresentado, com veemência, para o Gênero Poema, característica, inclusive, presente na estética do Gênero Cordel. Segundo Oliveira *et al* (2015, p.37), depois das leituras de cada poema, são propostas atividades de declamações dos textos que os discentes pesquisaram no capítulo anterior. Essa atividade pode ser vista abaixo:

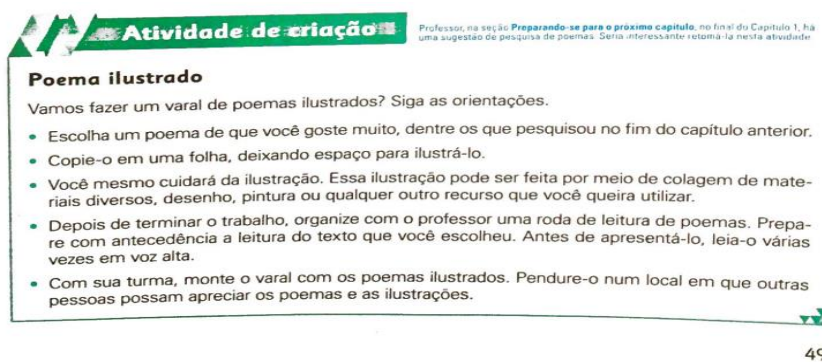


Figura 6LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 1, Cap. 2 Poeta Aprendiz. **Atividade Poema Ilustrado** (p.49).

Como se vê, a atividade de criação induz o discente ao trabalho manual, a produção do poema e a utilização de recursos visuais, como bem é sugerido na BNCC (2017, p. 169) para o 6º ano Fundamental, em que se propõe o trabalho das atividades de criação de poemas envolvendo-se com recursos semióticos, semântico, rítmico e sonoro, no caso desta atividade acima, explora-se a criação e a ilustração como também a leitura em voz alta, momento em que a *mimese* se desperta no discente.

Após essa observação, seguimos para a Unidade 3 - **Aprendendo com a sabedoria popular** que apresenta o Cap. 2 **Histórias que ensinam**, em que será abordada a Literatura de Cordel a partir da vertente que começa na seção **Para começo de Conversa**- Cap. 1. Histórias que o Povo conta, que expõe para o aluno as características do causo, o trabalho com o Gênero (textos, atividades e reflexões). A Unidade três adentra a ideologia das histórias contadas na tradição oral, como explicado ao aluno, conforme (OLIVEIRA et al, 2015, p.157) a unidade trabalha vários “causos, histórias população cantada pelo povo do interior” que chegam oralmente até nós, ou seja, o LD2 traz na Unidade 3, as narrativas orais que fazem parte da nossa cultura. Depois de apresentar e estudar os causos populares, o cap. 2 **Histórias que ensinam, utilizando** o mesmo eixo da temática popular, traz **A Fábula Cigarra e a Formiga**, como proposta de direcionar o discente à reflexão e o reconhecimento de elementos narrativos que estejam presentes também nesse gênero textual.

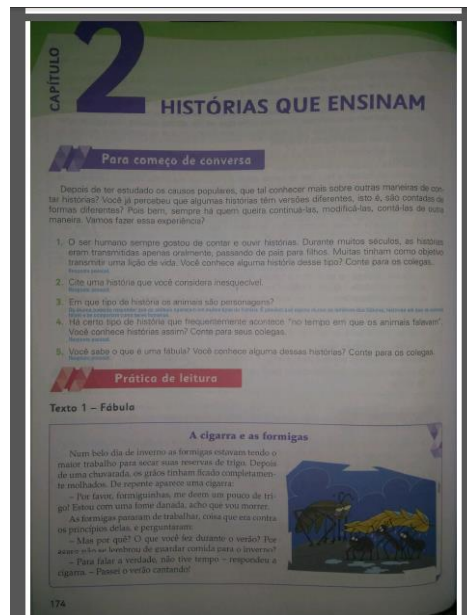


Figura 7 LD2 (Tecendo Linguagens) Unidade 3, Capítulo 2: **Histórias que ensinam** (p. 174).

Em seguida no capítulo 2, do LD2, parte-se para leitura do texto 2, trata-se de uma narrativa baseada na fábula **A Cigarra e a Formiga**, readaptada em forma de versos, **por** José Severino, desta forma, a coleção o caracteriza como Cordel. No entanto, o modo que foi digitado para exposição do texto, a coleção comete um equívoco ao estruturar o Cordel enquanto impresso.

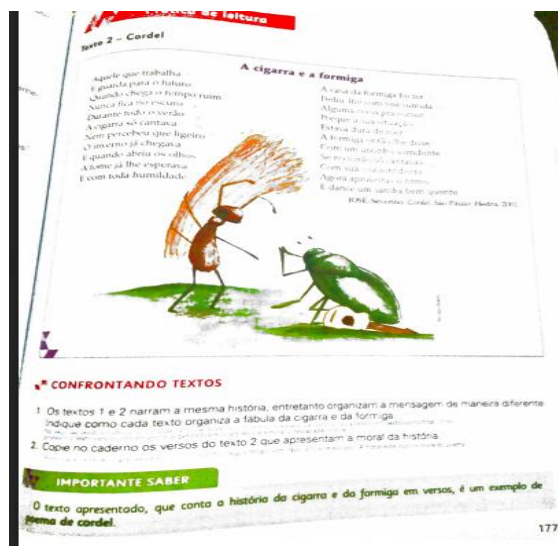


Figura 8LD 2 (Coleção Tecendo Linguagens) Unidade 2, capítulo 2: Poeta Aprendiz, texto 2- A Cigarra e a Formiga (p.177)

Ao observar a estruturação do Cordel acima, percebe-se que ocorre uma descaracterização estrutural dos versos originais do cordel enquanto impresso, o que torna problemático e não assume a característica composicional do Gênero. De certo, se fossem, de antemão, apresentados a esses alunos a questão da métrica, eles perceberiam que a sextilha abordada, não foi conservada em sua forma. A partir da desorganização da estrutura dos versos, e a utilização do conteúdo apresentado, ocorre a possibilidade dos alunos não assimilarem a diferença entre esses gêneros. Anteriormente no capítulo Literatura de Cordel, vimos que a fábula é uma das narrativas que influenciaram algumas histórias postas para o Folheto de Cordel, assim como as narrativas em versos **O Casamento e o divórcio da Lagartixa (1997)** do poeta Leandro Gomes de Barros e **7 dias de forró do reino da bicharada (2012)** cordelista Marcelo Soares.

A desorganização dos versos dispostos pelo LD2 no Cordel **A Cigarra e a Formiga**, descaracteriza a lógica que corresponde ao Gênero, assim como remete a estruturação do próprio folheto de Cordel impresso, e modificando a verdadeira estrutura da obra do poeta **Severino José**.

Ocorre no LD2 uma preocupação apenas de retomar gêneros abordados anteriormente, bem como pontuou o PNLD (2017) sobre o eixo leitura nesse guia didático, observa que os objetivos da coleção foram o de investir na formação literária desses discentes. Entretanto, o PNLD também ressalta que na coleção faltam exercícios

elaborados de forma direta ao aluno para induzi-los à leitura das obras ou fragmentos contidos na própria coletânea, e, por sua vez, “sendo poucas as atividades que possibilitam o diálogo entre a produção literária e obras de outras manifestações artísticas.” (2017, p.68)

Esse mesmo processo metodológico é feito com o intuito de apresentar a Literatura de Cordel e ao mesmo tempo direcionar o discente a uma possível leitura prazerosa, e, partindo em seguida, para exercícios de reflexões e interpretação dentro do texto.

Contudo, tanto o Livro Didático da coleção **Teláris** quanto o guia **Tecendo Linguagens**, mostraram o cordel como Gênero provindo de narrativas populares, uma vez que o LD1 trabalha a Literatura de Cordel na vertente da perspectiva de objeto da oral, portanto, veículo do povo, e o LD2 também discorre uma metodologia envolvida no conceito de história contada para o popular. No entanto, cada um desses livros comete equívocos que acarreta desvalorização do Gênero, a *príori*, a coleção **Teláris** apresentou o Cordel como tipo de conto, e o **Tecendo Linguagens** exibe um exemplo de Cordel de forma desorganizada, embaralhando os versos é desfazendo a sextilha.

Traremos agora a parte da análise que proporcionará à pesquisa Literatura de Cordel dentro dos componentes essenciais deste Gênero: a declamação. Deste modo, se faz necessário observar de que forma os LDs orientam a gesta do Cordel em sala de aula. Uma vez que os direcionamentos desses livros didáticos conscientizam o docente de que não se pode pensar no folheto de Cordel sem a companhia da performativização. Além disso possibilitará o trabalho com as competências da oralidade propostas nas orientações curriculares. A *performance* da Literatura de Cordel especialmente na sala de aula proporciona o trabalho com as habilidades de leitura e oralidade, e abarca, principalmente a perspectiva da BNCC no trabalho de compreensão de textos orais. Consoante a BNCC (2017, p.75), reiterando o trabalho com a Literatura de Cordel, a compreensão de textos orais deve proceder uma metodologia que direciona a compreensão da escuta ativa, neste caso, o aluno poderá refletir a partir da *performance* sobre “as estratégias discursivas”, assim como os “recursos linguísticos” e, principalmente os “elementos paralinguísticos e cinésicos”. Assim o trabalho com a leitura em voz, performativizada no Cordel em sala, é essencial tanto para o

reconhecimento da essência do próprio Gênero, como na didática com a leitura e oralidade.

3.2.3. Eixo Leitura e Oralidade: A *Performance* da Literatura de Cordel na sala de aula no LD1 e LD2.

A performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui, e, agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário, e circunstâncias (quer o texto, por outra via, com ajuda de meios linguístico,as represente ou não) se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis. (ZUMTHOR, 1997, p.33)

Compreende-se neste tópico a leitura e oralidade como composição da *performance* da qual Zumthor atribui à leitura da poesia oral, conjunto de representação constituído relacionada primeiramente a presença do locutor, interlocutor e das circunstâncias. Desta forma, é plausível e essencial pensar a *performance* enquanto composição da Literatura de Cordel, como assim foi associado no decorrer desta pesquisa.

Na *performance* da Literatura de Cordel em sala se abraçam as práticas de linguagem que compreendem os efeitos de sentidos provocados pelos “recursos linguísticos” os efeitos do ritmo, das gestualidades, do timbre, na expressividade e etc., ou seja, uma gama de possibilidades performáticas.

Neste caso, em especial, o trabalho performático da Literatura de Cordel, dentro da escola, faculta nos alunos mutuamente a compreensão e excelência estética do Gênero, eles vivenciam as circunstâncias tanto como interlocutor quanto locutor. Adaptando a perspectiva ao uso do Cordel na escola, sua a realidade enquanto texto no livro didático, é pertinente usufruir da ideia que Zumthor afirma (1997, p.81) o valor estético poético, sua forma apresenta-se como força⁹, assim, ao deparar-se com o texto de Cordel no livro didático, lê-lo em voz alta é utilizar dessa energia rítmica que emana força ao texto poético do Cordel.

⁹ Zumthor (1996, p.05) explica que se a forma é excelentemente estável e fixa, comporta por si só uma energia que lhe é própria, como referido por ele, “em termos paradoxalmente, forma é igual à força”. Assim, para Zumthor em consciência poética a forma é própria regra, recriada em ritmo puro, sem deter-se, “só existindo pela e na paixão particular” ou, seja a cada circunstância proferido.

Ainda sobre o texto, Zumthor expõe (1997, p.84), sob o ponto de vista do ouvinte nas estruturas narrativas, que o texto se torna arte no seio de um lugar emocional manifestado em *performance*. E, por conseguinte, a *performance* do texto Cordel comunica-se enquanto objeto poético e juntos constituem a obra. Portanto, a julgar pela essência que agrega a Literatura de Cordel a *performance*, é imprescindível que os livros didáticos proponham a declamação destes, assim, analisaremos os dados desses guias didáticos para identificar e refletir sobre essas propostas.

Neste momento iniciaremos a análise dos livros **Teláris** (2015) e **Tecendo Linguagens** (2015), direcionados ao 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de buscar o trabalho com a *performance* do Cordel dentro da metodologia desses guias didáticos, considerando as Orientações Nacionais Curriculares. De acordo com o PNLD (2017, p.19), o ensino da oralidade, assim como as competências da escrita e leitura, deve se conceber já nos primeiros anos iniciais, inclusive, referente à fruição da literatura em língua portuguesa. Assim como na didática proposta pela BNCC (2017, p.75) que pretende o desenvolvimento de práticas de linguagens no eixo da oralidade, também, na face a face, na declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), diante de uma apresentação teatral e/ou de cantigas, e, vale frisar, o nosso objeto de estudo, a Literatura de Cordel, pois ela também abarca essas possibilidades metodológicas.

Ao nos debruçarmos sobre os livros **Teláris** e **Tecendo Linguagens**, ambas da edição 2015, que foram aprovadas novamente pelo PNLD 2017, teremos o intuito de analisar o modo em que esses Livros Didáticos instigam à essa gesta, quando ocorrem, se as seções propõem de maneira enfática a declamação do Cordel, ou quando não ocorre esse trabalho metodológico no LD.

3.3. Comparações entre o LD1 e o LD2

Em comparação entre as coleções dos livros didáticos avaliados aqui, esta pesquisa toma nota que o **Teláris** aborda o Cordel apresentando suas nuances desde o texto estruturado de forma adequada (metrificado) até as particularidades deste Gênero literário como a exibição da arte da xilogravura presente na narrativa. O LD1 discorre sobre os elementos da Literatura de Cordel de modo que instiga a imaginação do discente e fruição a partir das xilogravuras representativas do Cordel, de forma que a

história do Gênero é agrupada no passo a passo utilizando da melhor forma de expor a história da Literatura de Cordel: o texto do Cordel, às xilogravuras e a *performance*. Entretanto, a coleção **Teláris** peca quando apresenta o Cordel como tipo de conto e o colocando de forma igualitária ao Gênero Conto, e por meio das atividades essa definição acaba sendo confundida até mesmo pela coleção em certos momentos de avaliações propostas ora apresentando como Cordel, ora definido como tipo conto.

Enquanto o LD2 apresente o Cordel como poema, mas não utiliza da mesma metodologia em que atribui ao poema como declamação e *performance*. É visto no decorrer das apresentações sobre o que é Cordel, que a coleção **Tecendo Linguagens** o exhibe de forma crua, sem instigar os discentes, e atendo-se apenas a visão do estilo/estruturação que o Gênero apresenta, e no discorrer da exibição do Gênero, o LD2 não utiliza as nuances da imaginação presentes nesse Gênero. Em contrapartida, mesmo focando no estilo do Cordel enquanto texto poema, o próprio LD2 trouxe o equívoco de embaralhar uma sextilha, como foi visto no Cordel **A Cigarra e a Formiga**.

3.3.1. O tratamento metodológico do Cordel em sua performática

Como vimos anteriormente, o Livro Didático da coleção **Teláris** apresenta a seção **Prática de Oralidade** no decorrer das Unidades a fim de atender as demandas que proporcionem o contato dos discentes com os eixos da oralidade no intuito de aproximá-los dos Gêneros orais e conceber vivências “para que o aluno se aproprie de organizações do discurso diversificadas e até as mais formais e monitoradas de sua fala e adequação dela as situações comunicativas” (BORGATTO, 2015, p,07).

Desse modo, no capítulo 2, **Conto popular em versos e Conto popular em prosa**, o tópico **Prática da Oralidade** é desenvolvido em torno da declamação da Literatura de Cordel. É interessante observar que o LD1 discorre sobre o funcionamento do poema declamado e apresenta ao aluno métodos, gestos e entonações, que garantem um bom resultado dessa ação:

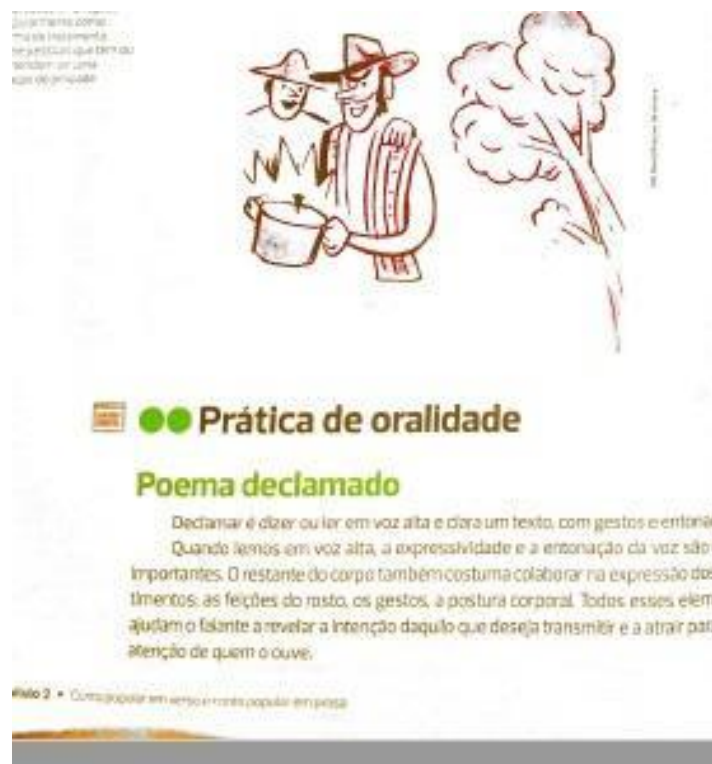


Figura 9LD 1 (Coleção Teláris) Unidade 2, capítulo 2: Conto Popular em verso é conto popular em prosa. **Prática de oralidade** (p.54)

A partir da explicação do LD1, o discente tem a compreensão da necessidade de se envolver na declamação de um poema, uma vez que essa ação precisa da prática conjunta do atuante com aquilo que é lido/dito em voz alta. Ao indicar o envolvimento do corpo, o ritmo, as rimas, a entonação, e a fala, o LD1 trabalha a favor da *performance* do Cordel em sala, visto que este gênero também tem a característica de poema. Em seguida, o material retorna ao trabalho com o texto 1, **A panela**, de Pedro Bandeira, e induz os discentes e o docente a transmitir expressões dos sentimentos. Temos, então, a metodologia que induz outro aspecto da *performance* dentro do LD1.

Narrativas como a que você leu neste capítulo, organizadas em versos curtos e rimados, ao serem lidas em voz alta mostram a proximidade entre essa construção popular em prosa e os poemas e as canções em geral. A rima é um recurso essencial para construir o ritmo de um texto. Durante a leitura em voz alta, a entonação da voz, ou seja, o modo como produzimos os sons, colabora para marcar o ritmo do que se conta.

Histórias em versos marcadas pelo ritmo próximo da música também são características de um gênero discursivo próprio da cultura nordestina: a **literatura de cordel**.

Literatura de cordel são narrativas populares típicas do Nordeste, geralmente impressas em folhas de papel-jornal, reunidas em pequenos cadernos e postas à venda penduradas em barbante (cordel) nas feiras e nos mercados

1. Leia as estrofes dando bastante ênfase às rimas e ao ritmo.

Lá na vila apareceu
o safado Zé Trabuco,
que encontrando dois tropeiros
propôs logo jogar truco.

Zé Trabuco era danado,
era o mestre das mentiras.
Trapaceou tanto no jogo
que enganou os dois caipiras.

Dos tropeiros, enganados,
foi-se todo o dinheiro,
pois até dezoito mulas
carregou o trapaceiro.

Malasartes foi à vila
pra comprar fumo de rolo.
Encontrou os dois tropeiros
em um grande desconsolo.

Se considerar conveniente, organizar um Dia do Cordel com as apresentações do trecho proposto e, se quiser, de outros cordéis selecionados também para a preparação dos alunos.

De: Nova Espetacular da editora



Figura 10LD 1 (Coleção Teláris) Unidade 2, capítulo 2: Conto Popular em verso é conto popular em prosa, **texto 1 - A panela**, (BANDEIRA, Pedro) (p.55)

O texto aplicado no guia didático não só propõe ao discente a releitura das estâncias do Cordel, sugerindo que o faça, com ênfase em rimas e ritmo, como também, através da própria imagem, sugere a participação e a atuação em volta daquele personagem circundante no Cordel, entendendo que o visual serve de estímulo também para a *performance*.

Ao lado direito da fotocópia, o LD1 direciona o docente a uma nota de sugestão que propõe o trabalho de um “Dia de Cordel” em sala, conscientizando o docente da importância da performativização do Cordel, e instigando a declamação e até a criação de um cenário que corresponda a um trabalho conduzido a esse gênero literário. O LD1 incentiva o discente à prática da performance em quadros com breves métodos em forma de enunciados:

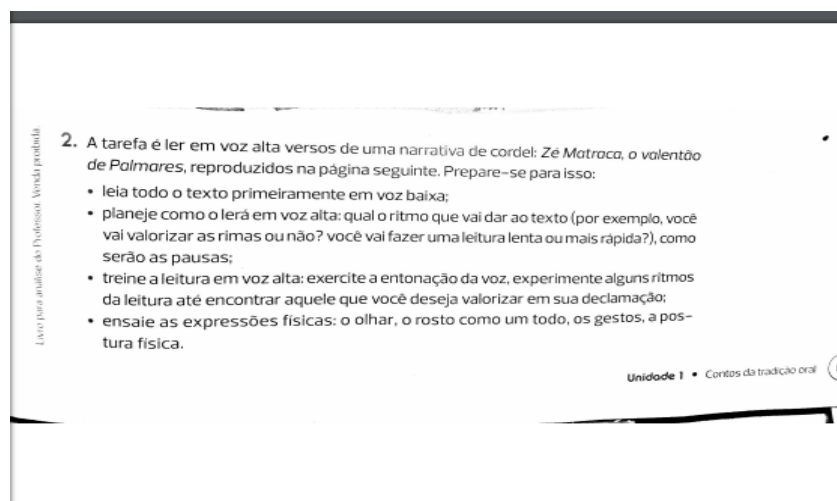


Figura 11LD 1 (Coleção Teláris) Unidade 2, capítulo 2: Conto Popular em verso é conto popular em prosa. **Prática de Oralidade** (p.55)

O LD1 indica os passos necessários para o aluno refletir quanto a *performance* do Cordel. Desse modo, a **Prática de Oralidade** em torno do Cordel deste cap.2 prepara o discente para a declamação desde a apresentação da função do poema declamado à sua prática, em sala de aula de aula. Essa metodologia não só concebe o eixo da oralidade, como abraça a leitura em voz alta, e também promove uma linguagem dos movimentos, e, enquanto *performance*, trabalha a criação do aluno, pois, consoante a BNCC (2017, p.191) praticar exposições artísticas possibilita o compartilhamento de saberes e de produções.

Em contraponto a isso, como apresentado pelo PNLD (2017, p.66) o Livro Didático da coleção **Tecendo Linguagem** expõe o eixo da leitura como sua principal metodologia nas atividades, em que apresenta diversos textos, proporcionando ao aluno o conhecimento de vários Gêneros Textuais. No entanto, como também fixado pelo PNLD, o LD2 trabalha as capacidades sociocognitivas através do processo da própria leitura. Ao começarmos a pesquisa dentro da perspectiva da oralidade em busca de entender como o Cordel é abordado nesse eixo, percebemos que o gênero está presente como um recurso de leitura para análise reflexiva do uso da língua.

De antemão, é lançado ao aluno um texto em que o gênero Cordel é apresentado, **A história da literatura de Cordel**, do poeta Abdias Campos:



Figura 12 LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3, capítulo 2: Prática de Oralidade (p.55)

O Cordel apresentado acima retrata um pouco da trajetória desta Literatura narrada em versos. O contato com esse texto concebe ao aluno identificar a diversidade cultural a partir das várias influências do percurso histórico. No entanto, o Cordel escolhido acima não exerce a melhor abordagem no sentido de instigar os alunos e mostrar a multiplicidade de temas interessantes que esse tipo de literatura traz, uma vez que, ater-se especificamente a história da Literatura de Cordel é exaustivo, e um texto cansativo, pode não direcionar ao pensamento lúdico nem fomentar a imaginação do leitor. Com o propósito de analisar de que forma o LD2 aproxima o aluno à consciência da *performance* no Cordel, partimos para as atividades propostas a partir da reflexão da narrativa em versos:

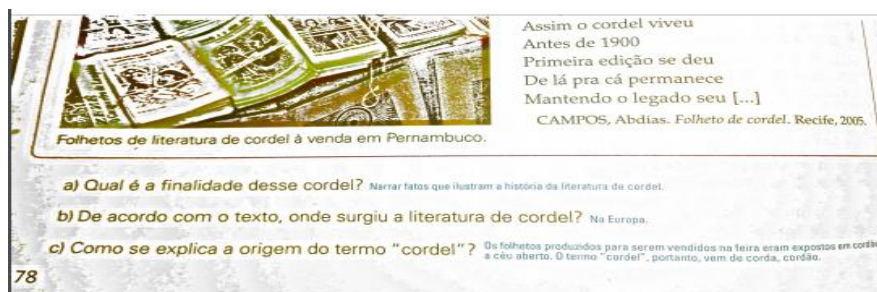


Figura 13 LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3. Exercícios a partir do Cordel (p.78)

Percebe-se, a partir dos enunciados direcionados ao aluno, que o LD2 não sugere a leitura em voz alta do Cordel, nem mesmo impulsiona o docente para a necessidade da declamação do texto, enquanto gênero escrito para vocalização que também é parte integrante do poema. No capítulo **Poeta aprendiz**, da Unidade 2 do LD2, inclusive, apresentado no início da análise, acrescenta que no final de todos os capítulos desta unidade será proposta a declamação de um poema. Entretanto, o LD2 não traz, a partir dos dois textos de Cordel utilizados, o trabalho metodológico, e essencial. A leitura em voz alta é “atividade fundamental com folheto de cordel” (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p.127).

Ao consultarmos o campo da oralidade que pretende o LD2, vimos que a coleção o traz na seção **Na trilha da oralidade**, em que, segundo o manual docente deste guia, sua didática a respeito deste eixo consiste no “desenvolvimento de um trabalho específico, e, ao mesmo tempo amplo a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito” (OLIVEIRA *et al*, 2015, p.303).

Essa metodologia é identificável na atividade em que é utilizado um trecho retirado do Cordel **A Cigarra e a Formiga**. No enunciado, o LD2 propõe ao discente uma reflexão sobre a funcionalidade dos verbos:

Verbo (V)

1. Reescreva as frases a seguir em seu caderno, flexionando todos os verbos no passado. Lembre-se de observar o contexto de produção das falas.

*ex: Eu, lebre da floresta, tenho uma proposta para vocês.
b) Quem se candidata?*

a) “- Eu, lebre da floresta, tenho uma proposta para vocês.”
b) “Quem se candidata?”

2. As mudanças nas falas da atividade 1 provocaram alteração no sentido do texto? Explique.

ex: a frase “a” com o verbo empregado no presente, a lebre oferece aos animais que tem uma proposta. Com o verbo no passado, pode-se entender que a lebre tinha uma proposta, mas não tem mais. “a frase “b”, “Quem se candidata?”, há um convite. Ao usar o verbo no passado – “Quem se candidatou?” –, a frase passa a ser uma pergunta sobre quem passou se candidatou para algo.

3. Neste capítulo, lemos diversas histórias em prosa ou em versos. E, para narrar essas histórias, foi preciso, muitas vezes, empregar várias formas do verbo no passado. Leia um exemplo disso na estrofe a seguir:

Durante todo o verão
A cigarra só cantava
Nem percebeu que ligeiro
O inverno já chegava
E quando abriu os olhos
A fome já lhe esperava

Figura 14 LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3. Exercício 2. **Cordel como recurso de estudo** (p.187)

Vale salientar que a proposta de trazer o Gênero Cordel à prática de estudo da língua possibilita a representação do Cordel dentro do espaço escolar, entretanto, o prazer diante da leitura deve ser propiciado na mediação ao Gênero. E, ressaltando, o Cordel, deve sempre ser acompanhado da vocalização, não pode ocorrer diferente dentro da sala de aula, uma vez que é a declamação parte da composição do Gênero. O ideal seria que a proposta de reflexão quanto ao uso dos verbos dentro da narrativa seja acompanhada de uma incitação à *performance*, enquanto leitura do Cordel. No entanto, o LD2 aplica as seguintes atividades:

3. Neste capítulo, temos diversas histórias em prosa ou em versos. E, para narrar essas histórias, foi preciso, muitas vezes, empregar várias formas do verbo no passado. Leia um exemplo disso na estrofe a seguir:

Durante todo o verão
A cigarra só cantava
Nem percebeu que ligeiro
O inverno já chegava
E quando abriu os olhos
A fome já lhe esperava

- a) Copie, em seu caderno, os verbos que indicam ações ocorridas no passado.

Cantava, percebeu, chegava, abriu, esperava.

- b) Os verbos destacados na atividade anterior, embora estejam todos no passado, dão informações diferentes sobre esse tempo verbal. Reescreva-os, em seu caderno, separando-os em duas colunas, de acordo com as seguintes características: indicam ações que se repetiam no passado e indicam ações que ocorrem uma vez no passado.

Primeira coluna: cantava, chegava e esperava; segunda coluna: percebeu e abriu.

Figura 15LD 2 (Coleção Tecendo Linguagem) Unidade 3, capítulo 2: **Prática de Oralidade** (p.55)

Ao observarmos essas atividades, percebemos que, no caso do trabalho com esse Gênero Cordel, o LD2 só utilizou o texto narrativo acima como recurso de estudo de língua, sem aproveitar as possibilidades que a interação com o texto proporciona ao aluno, focando apenas na interação com o texto escrito.

A BNCC (2017) afirma que, no eixo da leitura, as práticas de linguagem, conforme a interação do discente com o texto, devem ser exemplo para fruição destes. Decorrente dessa competência esperada pela BNCC, o Gênero Cordel, na atividade do LD2, representada acima, não foi contemplado em sua essencialidade de poesia

narrativa oral, uma vez que não incita a declamação e apenas apropria-se do Gênero enquanto texto.

Como nossa análise diz respeito ao trabalho com o Cordel, avaliamos especificamente as atividades com esse Gênero literário, desse modo, perante a perspectiva utilizada no exercício 3 do LD2 e, diante da sua característica metodológica que centraliza à leitura, entende-se que esse guia didático segue, nas atividades com o Cordel, a perspectiva já apontada pelo PCN de priorizar “textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (BRASIL,2017, p,24).

No caso do trabalho com o Gênero Cordel, a coleção se contradisse ao seu próprio objetivo, referido no manual docente (OLIVEIRA *et al*, 2015), que almeja causar interesse pela leitura e condicionar o discente a familiarização com os diversos gêneros, seu objetivo não se concretizou ao tratar do Cordel, uma vez que o didático não enfatizou as particularidades deste gênero.

Outro aspecto observado é que no trabalho com o Cordel o LD2 não utilizou o acompanhamento da escuta e a produção de textos orais, bem como o enfoque de identificação das características dos diversos Gêneros textuais Oraís que é proposto pela BNCC (Brasil, 2017, p.24). Faltou no LD2, a exploração das características orais do Gênero Cordel, a exploração do imaginário presente nessa narrativa, tão pouco da essencialidade da *performance* imprescindível e que comporta a identidade desse Gênero literário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura de Cordel é uma poesia narrativa oral que se compõe necessariamente com a declamação, assim, trabalhar esse Gênero literário também em sala de aula, requer, principalmente, a incitação a *performance* enquanto leitura deste. Isso significa que o Livro Didático, ao apontar como deve ser feita a leitura em voz alta, favorecerá a atuação do docente na mediação de leitura do Cordel feita pelos alunos, possibilitando ainda a transmissão da essencialidade própria do Gênero.

Esta pesquisa almejou avaliar o trabalho performático dentro da sala de aula, a partir das diretrizes que os documentos oficiais implementam a favor do trabalho com a oralidade, tanto com base nos documentos oficiais de ensino quanto com o direcionamento feito por Paul Zumthor, na Introdução à poesia oral, em relação à necessidade da *performance* na mensagem poética.

Nos livros didáticos **Teláris** (2015) e o **Tecendo Linguagem** (2015) do 6º ano do Ensino Fundamental, analisados nesta pesquisa, de forma geral, observamos que ambos caracterizaram o Cordel como oriundo da tradição popular oral, destacando uma arte comumente não muito trabalhada ou trabalhada de forma superficial nos Livros Didáticos, indo, deste modo, ao encontro do que é sugerido pelos documentos oficiais. Desta forma, percebemos que eles, mesmo abordando o Cordel de formas diferentes foram bem-sucedidos em apresentar e mostrar o Cordel e sua raiz na Literatura popular.

A análise comparativa das duas coleções demonstra que o manual didático **Teláris** (2015) foi o que mais objetivou trabalhar o Cordel em sua forma composicional, ou seja, instigando a oralização dos versos da narrativa, bem como trazendo informações sobre o papel imagético das xilogravuras no Gênero. Em relação à edição **Tecendo Linguagens**, apesar de apresentar um número considerável de Gêneros Literários no decorrer da coletânea, no trabalho com o Cordel, não explorou a incitação da leitura em voz alta dos folhetos, uma vez que não encontramos direcionamentos à *performance* de Cordel em sala tanto para o docente como para o discente. Isso, provavelmente, não instigou a declamação nem uma leitura prazerosa por parte dos alunos, algo bastante característico deste Gênero Literário.

Nesse sentido, entende-se que, quando se trata de exercícios com o Cordel, por ter uma forma de poesia rimada, metrificada, impressa e oral, não se pode desprezar na metodologia dos Livros Didáticos a performatividade e o compartilhamento requerido por esse Gênero. Esta pesquisa entende que a problemática no trabalho com o Gênero Cordel ainda ocorre nesses dois manuais didáticos. A *priori*, no **Télaris** ocorre o equívoco de não nomear o Cordel da forma adequada, uma vez que o apresenta como Conto Popular em Verso, enquanto o **Tecendo Linguagens** não propõe exercícios de produções que trabalhem a modalidade oral do Cordel.

Desta forma, percebe-se que a discussão acerca dessa problemática se faz necessária, visto que o não trabalho desse gênero literário ou o seu trabalho de forma superficial e lacunar em sala de aula pode trazer uma desvalorização de uma arte tão rica e que representa tão bem a cultura popular do Nordeste brasileiro. Além disso, o Cordel também traz um arcabouço histórico que nos remete e permite vislumbrar o contexto de formação cultural dessa região do país, mostrando as raízes lusitanas, especialmente.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada, literatura e leitura**. Editora UNESP, 2006

_____. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ALCOLFORADO, D. F. X. **O conto popular**. 1986. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/5/conto_popular.pdf>

ASSIS, Izaías Gomes de. **Aprenda a fazer Cordel**. 2011. Disponível em: <http://cordelodobrasil.com.br/v1/aprenda-fazer-um-cordel/>

AYALA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina**. São Paulo: Ática, 1988.

BARTHES, R.A **análise estrutural da narrativa: seleção de ensaios da revista “Communications”**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1976.

BARROS, Leandro Gomes. **Casamento e Divórcio da Lagartixa**. Fortaleza. 1999.

_____. **A História da Donzela Teodora**.

BELLIN, G. P. **Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2011v16n2p41/19809>

BENJAMIN, W. **O narrador**. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOURDIEU, P. **Diálogo sobre a poesia oral na Cabília: entrevista de Mouloud Mammeri a Pierre Bourdieu**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782006000100006&script=sci_abstract&tlng=pt

BORGATTO, Ana Triconi. BERTIN, Terezina. MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: língua portuguesa: ensino fundamental 2**. 2015. 2.ed. São Paulo: Ática.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: português: ensino fundamental**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, 108 p.: il.

____. **Lei nº 9.394/96**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I.

____. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. MEC – Ministério da Educação. Publicações. 2009.

____. **Ministério da Educação. Escolha do livro didático**. Brasília: Junho, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658>.

____. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.

____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Diálogo sobre a poesia oral na cabília** - Entrevista de Mouloud Mammeria Pierre Bourdieu. Tradução de Luciano Codato. Revisão da tradução: Fábila Berlatto e Bruna Gisi. Entrevista gravada em 17 de fevereiro de 1978 e publicada originalmente em Mammeri e Bourdieu (1978)

CALVANI, Carlos Eduardo. **Do barbante à rede: a literatura de cordel como fonte para a compreensão da religiosidade popular no nordeste brasileiro**. 2015. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13414.pdf>;

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do Livro Didático: Entre práticas e prescrições, políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar**. 2003. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10738>

____. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10614#preview-link0>.

____. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**. 2013. Editora Unesp,

CAVIGNAC, J. **Vozes Da Tradição: Reflexões Preliminares Sobre o tratamento do texto narrativo em Antropologia**. 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v5n12/0104-7183-ha-5-12-0245.pdf>>.

CURRAN, Mark. **A Literatura de Cordel: Antes e Agora**. Hispania. Birmingham vol. 74, n. 3, p. 570-576, set. 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/344184?seq=1#page_scan_tab_contents>

CURRAN, Mark. **História do Brasil em cordel**. São Paulo: EDUSP, 1998.

COUNTINHO, Maria de. **De Cordel e de Mulher Muito se tem a Dizer**. 2004

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues; Bianca, LIMA; Gabrielle Marques, ALVES. **Como Desenvolver a Linguagem oral e escrita na educação infantil**. 2013. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/UhW5zSfhKBavvsJ_2013-7-10-17-39-27.pdf.

_____. **Retrato do Brasil em Cordel**. Cotia: Ateliê Editorial, 1998. 313 p.

_____. **História do Brasil em cordel**. São Paulo: Ed.USP, 1998.

DELGALDO, L. de A. N. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. 2003. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%20C%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf

DELVAUX, M. M. **As Minas Imaginárias: o maravilhoso geográfico nas representações sobre o sertão da América Portuguesa – séculos XVI a XIX**. 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp118630.pdf>

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Características dos ciclos temáticos. Literatura popular em verso: estudos**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibobpub&pagfis=3156>

DINIZ, M. G. **Do folheto de cordel para o cordel virtual: interfaces hipertextuais da cultura popular**. Disponível em: <https://cibercordel.wordpress.com/2013/12/14/do-folheto-de-cordel-para-o-cordel-virtual-interfaces-hipertextuais-da-cultura-popular/>

FEITOSA L. T. **Patativa do Assaré**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

FERNANDES, Angela Viana Machado; et al. Organizado por Carmen Silvia Bissolli da Silva Lourdes e Marcelino Machado. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, L. **Contos populares brasileiros**. 2º Ed. 1948

GONCALVES, M. A. **Imagem - palavra: a produção do cordel contemporâneo. Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, vol.1, n.2, 2011.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HATA, Luli. **O cordel das feiras às galerias**. 1999. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20639@1>

HAURÉLIO, Marco. **Breve História da Literatura de Cordel**. 2º Ed 2016.

HOLANDA, S. B. de. **Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Brasiliense: 2000 Publifolha.

JAHN, Livia Petry. **A Literatura de Cordel o Século XXI: Novas e velhas linguagens** da obra de Klévisson Vianna. 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32886/000787302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

JOSÉ, Severino. **Cordel**. São Paulo: Hedra, 2001.

LIMA, G. V. de. **Folkcomunicação e Desenvolvimento Local: O cordel como veículo de comunicação e mobilização popular na cidade de Caruaru**. 2008. Disponível em: www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/joseilton_araujo.pdf

LINS, Batista Andréia. **A representação da identidade feminina nos cordeis de janete ladeira coelho**. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/reel/article/viewFile/3685/2914>>

LOPES, José de Ribamar – org. **Literatura de Cordel**; antologia. Fortaleza: BNB, 1982

MACEDO, A. S.; ALBUQUERQUE, F. E. **Práticas de oralidade: narrativas orais krahô no contexto escolar**. 2013 Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_471.pdf>

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARQUES, F. C. A.; SILVA, E. G. da. **A literatura de cordel nos currículos escolares: história e resistência**. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/40>

MEDEIROS, F. H. N; MORAES, T. M. R. **Contação de histórias: Tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Ed. Sesc, 2016.

MELQUIADES, J. B. da S. **Peleja de Joaquim Jaqueira com João Melquíades**. Disponível em: <<http://cordel.edel.univ-poitiers.fr/viewer/show/296#page/n0/mode/1up>>

NASCIMENTO, Flaviano Batista. **CORDEL EM BRAILLE: PROCEDIMENTOS SEMIÓTICOS DA TRANSCODIFICAÇÃO**. 2006. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2016/05/cordel-em-Braille-procedimentos-semi%C3%B3ticos-da-transcodifica%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>.

OLIVEIRA, T. **Educação e Ascensão Social: Performances Narrativas de alunos da Rede Pública Federal na Baixada Fluminense**. 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acaoConteudo.php?nrseqoco=70422>>

PEDROSO, C. **Contos Populares Portugueses**. 2014. Edições Vercial. 368 páginas. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=e2l6AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=conto+popular+e+cordel&ots=9-DDWl2SxN&sig=jqdQK8SZd56zcYtEQtBudul6OxQ#v=onepage&q=cordel&f=false>>

PEIXINHO, A. T.; ARAÚJO, B. **Narrativa e Media: gêneros, figuras e contextos**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

PINNA, D. M. de S. **Animadas personagens brasileiras: a linguagem visual das personagens do cinema de animação contemporâneo brasileiro**. 2002. Disponível: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9582@1>

QUEIROZ, D. A. **Percepções do universo feminino na Literatura de Cordel**. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6WEK7J./disserta_o.pdf?sequence=1>

RAMOS, A. da S.; PINTO, M. I. R. A Questão Temática no âmbito da Literatura de Cordel do Brasil. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, vol. 10, n. 19, jan.-jun.2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/02.pdf> Acesso em: 10/09/2018

RIBEIRO NETO, Amador. **A Linguagem da Poesia**. 2014

SANTANA, Doralice Pereira de. 2009. Poesia Popular Nordestina: Uma abordagem para o tratamento da relação fala-escrita. 2009. Disponível http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2010-05-10T202214Z-279/Publico/dissertacao_doralice.pdf

SANTANA, G. S.; SIMÕES, M. de L. Vozes poéticas: performance e memória nas narrativas cotidianas do rio do engenho (ilhéus/ bahia). 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31662/22165>>

SANTOS, Dalve Oliveira Batista-Santos; PEREIRA, Elemária Batista. **A influência da Linguagem Oral na escrita: Reflexões e desafios no Ensino de Língua Portuguesa.** 2017. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/download/.../9727>

SANTOS, I. M. F. dos. **Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial.** Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SANTOS, Manoel Camilo dos. **Viagem ao País de São Saruê.** Paraíba: s/l. s/d.

SILVA, J. J. de A. **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de geografia.** 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5809/1/Arquivototal.pdf>>

SILVA, José Severino da. **Diáspora nordestina na baixada fluminense: a literatura de cordel como marca identitária.** 2012.

SOARES, Marcelo. **7 dias de forró do Reino da Bicharada.** 2012

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A educação e a formação do cidadão crítico autônomo e participativo.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf>.

OLIVEIRA, T. **Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense.** 2012. 279 f. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20639@1

OLIVEIRA, D. F. **A prática da oralidade em sala de aula.** Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1964_a505c70f08610f6d1dc8e83f86790632.pdf. Acesso em: 29/08/2017

VERONEZE, Daniela Jéssica; NOGARO, Arnaldo; SILVA, Fernanda Levandoski da. ZANOELLO, Simone Fátima. **Consensos E Dissensos Entre Os Parâmetros Curriculares Nacionais E A Base Nacional Comum Curricular.** 2016.

VIANA, Antônio Klévisson. **A história de Dona Mariquinha e seus cinco maridos finados cordéis.** Fortaleza, 2001.

_____. **A moça que virou cachorra porque foi ao baile funk.** Fortaleza: Tupynanquim, 2006.

ZUMTHOR, P. **A Letra e a voz** - A “literatura” medieval. Tradução: Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec/. EDUC, 1997.

ANEXOS

projeto

Teláris

Ana Trinconi Borgatto

Terezinha Bertin

Vera Marchezi

Português

6



Ana Maria Trinconi Borgatto

- Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP)
- Mestre em Letras pela USP
- Pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP
- Pedagoga graduada pela USP
- Professora universitária
- Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio

Terezinha Costa Hashimoto Bertin

- Licenciada em Letras pela USP
- Mestre em Ciências da Comunicação pela USP
- Pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
- Professora universitária
- Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio

Vera Lúcia de Carvalho Marchezi

- Licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara, SP)
- Mestre em Letras pela USP
- Pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP
- Professora universitária
- Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio



ea
editora ática

O nome do Projeto Teláris
inspira na forma e no significado
da palavra "tecelão", que evoca o
entrelaçamento das ideias e
a construção do conhecimento.



Use esse QR Code para acessar
o site exclusivo do Projeto Teláris.
Basta fazer o download de um leitor
de QR Code no seu celular ou tablet
e posicionar a câmera como se
fosse fotografar a imagem acima.

Diretoria de conteúdo e inovação pedagógica

Mário Ghio Júnior

Diretoria editorial

Lidiane Vivaldini Oio

Gerência editorial

Luiz Tonelli

Editoria de Língua Portuguesa

Renato Luiz Trasolavy

Edição

Rosângela Rago,

Valéria Franco Jacintho

e Francisca Tarciana Moraes da Silva (estag.)

Arte

Ricardo de Gan Braga (superv.),

Andréa Dellamagna (coord. de criação),

Tomiko C. Suguita (editora de arte)

e Casa de Tipos (diagram.)

Revisão

Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Rosângela Muricy (coord.),

Ana Curci, Ana Paula Chabaribery Malfa,

Vanessa de Paula Santos e Brenda Moraes (estag.)

Iconografia

Silvio Klugin (superv.),

Karina Tengen (pesquisa),

Cesar Wolf e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)

Ilustrações

Carlos Araujo, Mauricio Pierro, Nik Neves,

Suryara Bernardi e Theo

Bruno Algarve e Daniel Almeida (fôlder Estudar)

Cartografia

Eric Fuzii, Marcelo Seiji Hirata, Márcio Santos de Souza,

Robson Rosendo da Rocha

Foto da capa: Dmitry Dorodnly/Shutterstock/Glow Images

Direitos desta edição cedidos à Editora Ática S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor C

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Borgatto, Ana Maria Trinconi

Projeto Teláris : língua portuguesa : ensino fundamental 2 / Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 2.ed. – São Paulo : Ática, 2015. – (Projeto Teláris : português)

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.

1. Português (Ensino fundamental) I. Bertin, Terezinha Costa Hashimoto. II. Marchezi, Vera Lúcia de Carvalho. III. Título. IV. Série.

15-03002

CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino fundamental 372.6

2015

ISBN 978 85 08 17242 9 (AL)

ISBN 978 85 08 17241 2 (PR)

Cód. da obra CL 738797

CAE 542445 (AL) / 542431 (PR)

2ª edição

1ª impressão

Impressão e acabamento: Gráfica Ideal



Conto popular em verso e conto popular em prosa

Os contos da tradição oral, ou **contos populares**, têm sido narrados pelas pessoas ao longo do tempo, tornando-se conhecidos em diferentes regiões e épocas. Sem autoria definida, a maior parte deles tem sido contada e recontada inúmeras vezes, pelos mais diversos **contadores**.

Em geral, essas narrativas circulam de boca em boca, portanto, os contadores precisam memorizá-las para recontá-las oralmente e prender a atenção de seus ouvintes. Alguns então se valem de técnicas: frases curtas, ritmo, combinações de sons e muita expressividade. Esse modo especial de compor e de dar vida a uma história aproxima algumas dessas narrativas à poesia, uma vez que trechos rimados, por exemplo, são mais fáceis de decorar.

Leia este trecho de Expedito Sebastião da Silva, cordelista do Ceará:

Das histórias de proezas
lidas em todas as partes
talvez não haja nenhuma
jocosa e cheia de artes
que chegue a se comparar
à de Pedro Malasartes.

O Pedro enquanto criança
foi cheio de diabruras
devido a isso tornou-se
campeão das travessuras
foi um ente absoluto
entre todas criaturas.

SILVA, Expedito Sebastião da. *100 cordéis históricos da Academia Brasileira de Literatura de Cordel*. Rio de Janeiro: ABLIC, 1998. p. 506.

Pedro Malasartes

é uma personagem popular criada na cultura dos povos da península Ibérica — Portugal e Espanha. É retratada como aventureira, cínica e esperta; em geral, engana pessoas ricas, avarentas, orgulhosas e tolas, exploradoras dos mais fracos. Suas façanhas contra os poderosos são sempre engraçadas e despertam a simpatia popular. Em Portugal, a personagem é conhecida como Pedro Urdeales. No Brasil, ganhou fama sob o nome de Pedro Malasartes.



Você já tinha ouvido falar em Pedro Malasartes?

A seguir você vai ler um conto da tradição oral em que poderá ter ideia do comportamento dessa personagem. A história foi recriada em versos pelo escritor Pedro Bandeira.

A panela...

Pedro Bandeira

Lá na vila apareceu
o safado Zé Trabuço,
que encontrando dois tropeiros
propôs logo jogar truco.

Zé Trabuço era danado,
era o mestre das mentiras.
Trapaceou tanto no jogo
que enganou os dois caipiras.

Dos tropeiros, enganados,
foi-se todo o dinheiro,
pois até dezoito mulas
carregou o trapaceiro.

Malasartes foi à vila
pra comprar fumo de rolo
Encontrou os dois tropeiros
em um grande desconsolo.

5 – Pedro amigo nos ajude!
Veja só o que aconteceu:
num joguinho, o Zé Trabuço
com trapaça nos venceu.
Zé Trabuço jogou sujo
e o dinheiro ele ganhou.
Enganando todos nós,
até as mulas nos levou!

Pedro foi até a venda
pra fazer uma comprinha.
Quis feijão, cebola e sal,
além de uma panelinha.

Foi pra beira de uma estrada
esperar o trapaceiro.
Temperou bem o feijão
e acendeu um bom braseiro.

Quando ouviu tropel de mulas,
Pedro o plano começou.
Pôs no chão a panelinha
e o braseiro ele apagou.

Agachou-se ali do lado
bem por onde o outro vinha
e ficou muito quieto
vigilando a panelinha.

10 Com as mulas, pela estrada,
Zé Trabuço foi chegando
E de longe percebeu
a panela fumegando.

Surpreendido, achou que aquilo
com certeza estava errado,
e chegando mais pra perto
foi falando debochado:

– Ó caipira, o que é que é isso?
É burrice ou é um jogo?
Como pode cozinhar
na panela sem o fogo?

Malasartes nem ligou
pro deboche do safado.
Remexeu na panelinha
e cuspiu para o outro lado:
[...]

– A panela é infernal,
das vasilhas é a rainha,
pois é só pedir a ela
e sem fogo ela cozinha!
Meu feijão está quase pronto
e é hora do jantar.
Se o amigo não se ofende
poderia então provar?

A Z

tropeiro: condutor de gado, de mula.

truco: jogo de cartas.

fumo de rolo: fumo torcido em forma de corda e enrolado em uma haste de madeira.

braseiro: fogareiro.

tropel: ruído produzido por grande quantidade de animais.

fumegar: lançar fumaça.

deboche: zombaria, caçoada.



Ilustração de Nelly Freixo

ninharia: coisa sem valor,
esparrela: cilada, engano.

15 *Pra falar toda a verdade,
eu tempero muito mal
O que acha, meu amigo,
Não estará faltando sal?*

Zé Trabuco se abaixou,
foi provar da panelinha.
Descobriu que estava cheia
e que estava bem quentinha.

– Nada falta, está no ponto! –
espantou-se Zé Trabuco.

– Essa mágica é tão grande
que vai me deixar maluco.
Um milagre tal qual esse
eu desejaria ter.
O que acha, meu amigo,
de a panela me vender?

Zé Trabuco ofereceu
o dinheiro que trazia,
mas o Pedro Malasartes
achou que era ninharia:

– Sua oferta, meu compadre,
poderia ser melhor,
pois eu acho que o valor
da panela é bem maior.
A panela é raridade,
não se encontra em todo lado.
Se essas mulas incluir,
o negócio está fechado.

20 *Zé Trabuco lá pensou:
outras mulas e dinheiro
haveria de ganhar
de qualquer tolo roceiro.*

No entanto, ele pensava
que magia igual àquela
nunca mais iria achar
a não ser na tal panela.

A bendita da panela,
com qualquer caldinho ralo,
a enganar a toda gente
haveria de ajudá-lo.

– Mas é claro que eu aceito!
Leve logo tudo embora.
Eu só quero essa panela
para mim sem mais demora!

Malasartes foi embora
feliz com a esparrela
e deixou o Zé Trabuco
a sorrir para a panela

25 *O idiota do Trabuco,
muito tempo ele esperou,
mas dali para diante,
a panela só esfriou!*

BANDEIRA, Pedro. *Malasaventuras:
safadezas de Malasartes*. São Paulo:
Moderna, 2003. p. 41-47.



Ilustração de autoria do autor



Foto: Roberto Siqueira/Agência de Notícias

Pedro Bandeira nasceu em 1942 na cidade de Santos (SP).
Trabalhou como ator de comerciais de televisão, redator e editor.
Desde 1983, dedica-se exclusivamente a escrever ficção
destinada sobretudo a crianças e jovens. Seu livro
Malasaventuras: safadezas de Malasartes traz narrativas curtas,
em versos, contadas com humor e ritmo.



2. Uma narrativa bem construída apresenta diversas passagens que ajudam o leitor a perceber qual é a realidade de suas personagens.

- a) Releia passagens de "A panela..." (de I a VII). Copie no caderno o quadro e complete-o com elas adequadamente.
- As personagens: tropeiros ou caipiras.
 - Zé Trabuço propõe jogar truco.
 - Zé Trabuço, além de dinheiro, ganha as mulas.
 - Malasartes faz sua armadilha na beira da estrada.
 - Há insinuação de que a panela é mágica.
 - Malasartes fica feliz por Zé Trabuço cair na cilada.

Efeitos obtidos na leitura	Elementos da construção do texto
Ajuda o leitor a perceber onde se passa a história: em uma região que não é urbana, é rural, chamado de caipira ou roceiro.	II, III, IV
Leva o leitor a desconfiar que ao menos uma das personagens acredita em magia.	V
Ajuda o leitor a constatar que há apostas e/ou trapaças na história.	II, VI

❶ É valioso conversar sobre atitudes de pessoas que fazem qualquer coisa para atingir seus objetivos, sem medir as consequências de suas ações, criando situações de injustiça, de desrespeito, que tornam mais difíceis as relações entre as pessoas. Procurar ajudar os alunos a refletir sobre o que comportamentos como esses desencadeiam para o próprio trapaceiro e para quem é trapaceado: por exemplo, na história, os tropeiros se sentiram indefesos. Malasartes decide vingá-los e, por sua vez, Zé Trabuço é enganado também. O objetivo dessa conversa é estimular os alunos a refletir sobre atitudes/intervenções possíveis nessas situações.

❷ A intermediação é fundamental nessa discussão, pois os alunos estão em um momento da vida particularmente especial de formação de valores e apuro do senso crítico. Deve-se discutir o significado de se fazer justiça por conta própria e as consequências disso: embora, a primeira vista, a vingança possa parecer uma vitória, ela gera novas injustiças, ou uma sociedade sem regras, sem leis. É fundamental reavaliar a situação apresentada pelo conto lido: ele não incentiva atitudes vingativas, e sim mostra que as pessoas não estão condicionadas a uma situação fixa: ora podem ser enganadas, ora podem ser enganar.

- b) Responda: qual é o efeito mais destacado no conto?

O fato de a história se passar em uma região rural, caipira.

8. Leia definições da palavra *caipira* segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*:

adjetivo:

que vive na roça, roceiro.

que tem hábitos e modos rudes [...]

substantivo:

indivíduo natural ou habitante de região rural.

indivíduo simplório, ger. habitante do campo, de pouca instrução e modos pouco refinados [...]

❸ Espera-se que os alunos percebam que essas personagens confirmam a ideia do caipira como alguém da roça, que vive na zona rural. Entretanto, embora os tropeiros sejam personagens cujo comportamento, no conto, é mais simplório (são enganados, não sabem se defender), Pedro Malasartes consegue fazer Zé Trabuço cair em sua cilada, é bem esperto, ou seja, também é um caipira, alguém do campo, mas que se destaca por sua esperteza.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Em sua opinião, a personagem dos tropeiros e de Pedro Malasartes confirmam ou não esses significados? Justifique.

Converso em jogo

Levar vantagem?

- É comum encontrar pessoas que, para "levar vantagem", trapaceiam, enganam. Não medem as consequências do que fazem para alcançar o que querem. Você se lembra de alguma situação que mostre esse tipo de atitude? Relate-a para seus colegas e ouça o que eles têm a contar. Qual é sua opinião sobre comportamentos como esses? Avaliem qual é o sentimento de quem é enganado.
- No texto "A panela...", para remediar a situação dos tropeiros, Malasartes usa de "esperteza" e engana o trapaceiro, ou seja, ele também trapaceia. Você considera correto se vingar de uma trapaça com outra trapaça? Justifique sua opinião.

Linguagem do texto

A linguagem no conto popular

1. Observe algumas palavras do conto usadas com a terminação *-inho/-inha*.

Pedro foi até a venda
pra fazer uma **comprinha**.

Zé Trabuço se abaixou,
foi provar da **panelinha**.
Descobriu que estava cheia
e que estava bem **quentinha**.

A bendita da panela,
com qualquer **caldinho** ralo,
a enganar a toda gente
haveria de ajudá-lo.



As palavras em destaque estão no **diminutivo**. Você já estudou que o diminutivo procura dar ideia de que algo é menor do que o tamanho comum. No caso de *panelinha*, por exemplo, é possível pensar que a panela é pequena, menor do que outras. Mas no caso de *quentinha* ou de *caldinho*, a ideia não é essa, pois não se procura dar ideia de tamanho. Copie o quadro em seu caderno e, de acordo com o efeito do uso das palavras no diminutivo destacadas nos versos, copie-as na coluna adequada.

Uso do diminutivo	
Dando ideia de carinho, afeto valorização	Dando ideia de pouco-caso, desprezo
panelinha quentinha	comprinha caldinho

2. Releia:

... num **joguinho** o Zé Trabuço
com trapaça nos venceu

Nesse caso, o diminutivo *joguinho* está associado a qual ideia: afeto ou desprezo?

Por quê? Espera-se que os alunos percebam que a palavra foi usada no sentido de pouco-caso, de desprezo, porque foi um jogo sujo.

Geralmente o **diminutivo** está associado à ideia de coisas pequenas, menores em tamanho, que o comum. Exemplos: *mesinha*, *ratinho*, *bolinha*.

Mas na linguagem mais espontânea, do dia a dia, esse uso pode estar associado às ideias de:

- carinho, afeto, valorização; como em: *paizinho*.
- pouco-caso, desprezo, ironia; como em: *gentinha*.

Uso de palavras próprias da linguagem popular

1. As palavras a seguir caracterizam Zé Trabuço e são empregadas na linguagem do dia a dia com sentido pejorativo, isto é, negativo:

Safado: desavergonhado, descarado.

Debochado: que faz zombaria, que caçoa.

Copie em seu caderno a alternativa em que o verso apresenta outra palavra com essa característica:

- "em um grande desconsolo"
- "era danado" X
- "e ficou muito quieto"

Releia:

Pedro foi até a venda
Pra fazer uma comprinha.

A redução *pro* corresponde a qual palavra? Para

É comum registrarem-se do mesmo modo na escrita palavras usadas na **linguagem oral**, reduzindo-as, como quando falamos: *tá (está)*.

Se considerar oportuno, explicar para os alunos que *pro* não é apenas uma redução, mas também o *pro* reduzido de *para*.

5. Transcreva mais dois versos em que ocorra essa redução.

4. Que outras reduções de palavras você conhece? Escreva no caderno três exemplos.

Possibilidades: *tô (estou)*, *né (não é)*, *cê (você)*

Exemplos: "Pro comprar fumo de mão", "Foi pro beira de uma estrada", "e chegando mais pro porte", "pro deboche do safado", "Pro falar toda a verdade"

Outras expressões da linguagem popular

Releia:

— Sua oferta, meu compadre,
poderia ser melhor.

Espera-se que os alunos percebam que Pedro usa a expressão *compadre* para se mostrar mais próximo de Ze Trabuco. É uma expressão empregada pouco a pouco como forma de tratamento entre pessoas que têm ou pretendem ter uma relação de amizade.

Compadre é um termo usado para se referir ao padrinho de um filho ou a algum familiar de quem fala. Pedro se referia a algum parente ou padrinho nesse trecho? Em sua opinião, por que ele usa esse termo?

Não. Referia-se a Ze Trabuco, que não era parente dele nem padrinho de seu filho.



Ilustração de Ze Trabuco



●● Prática de oralidade

Poema declamado

Declamar é dizer ou ler em voz alta e clara um texto, com gestos e entonações.

Quando lemos em voz alta, a expressividade e a entonação da voz são muito importantes. O restante do corpo também costuma colaborar na expressão dos sentimentos: as feições do rosto, os gestos, a postura corporal. Todos esses elementos ajudam o falante a revelar a intenção daquilo que deseja transmitir e a atrair para ele a atenção de quem o ouve.

Narrativas como a que você leu neste capítulo, organizadas em versos curtos e rimados, ao serem lidas em voz alta mostram a proximidade entre essa construção popular em prosa e os poemas e as canções em geral. A rima é um recurso essencial para construir o ritmo de um texto. Durante a leitura em voz alta, a entonação da voz, ou seja, o modo como produzimos os sons, colabora para marcar o ritmo do que se conta.

Histórias em versos marcadas pelo ritmo próximo da música também são características de um gênero discursivo próprio da cultura nordestina: a **literatura de cordel**.

Literatura de cordel são narrativas populares típicas do Nordeste, geralmente impressas em folhas de papel-jornal, reunidas em pequenos cadernos e postas à venda penduradas em barbante (cordel) nas feiras e nos mercados

1. Releia as estrofes dando bastante ênfase às rimas e ao ritmo.

Lá na vila apareceu
o safado Zé **Trabuco**,
que encontrando dois tropeiros
propôs logo jogar **truco**.

Zé Trabuco era danado,
era o mestre das **mentiras**.
Trapaceou tanto no jogo
que enganou os dois **caipiras**.

Dos tropeiros, enganados,
foi-se todo o **dinheiro**,
pois até dezoito mulas
carregou o **trapaceiro**.

Malasartes foi à vila
pra comprar fumo de **rolo**.
Encontrou os dois tropeiros
em um grande **desconsolo**.

Se considerar conveniente, organizar um Dia do Cordel com as apresentações do trecho proposto e, se quiser, de outros cordéis selecionados também para a preparação dos alunos.



2. A tarefa é ler em voz alta versos de uma narrativa de cordel: *Zé Matraca, o valentão de Palmares*, reproduzidos na página seguinte. Prepare-se para isso:

- leia todo o texto primeiramente em voz baixa;
- planeje como o lera em voz alta: qual o ritmo que vai dar ao texto (por exemplo, você vai valorizar as rimas ou não? você vai fazer uma leitura lenta ou mais rápida?), como serão as pausas;
- treine a leitura em voz alta: exercite a entonação da voz, experimente alguns ritmos da leitura até encontrar aquele que você deseja valorizar em sua declamação;
- ensaie as expressões físicas: o olhar, o rosto como um todo, os gestos, a postura física.

Zé Matraca, o valentão de Palmares

João José da Silva

Eu já contei muitos casos
vindos de vários lugares,
já falei de valentões
talvez até aos milhares,
porém não falei ainda
no valentão de Palmares

Zé Matraca era vigia
à noite ninguém **entrava**
o cabra era tão ruim
que quando um vulto **avistava**
dizia: lá vai bisouro,
e no que via **atirava**. [...]

Esse cabra não temia
ser alvo para um **trabuco**
ele fazia arruaças
do povo ficar **maluco**
e tudo isso em Palmares
aqui mesmo em **Pernambuco**.

SILVA, João José da. *Zé Matraca, o valentão de Palmares. 100 cordéis históricos segundo a ABLC*. Rio de Janeiro: ABLC, 2008. p. 477.



❶ O objetivo desta atividade é que os alunos percebam a semelhança de ritmo entre o cordel e o conto em versos. Essa é também uma característica que pode ser levada em conta na aproximação dos textos de caráter mais popular seja na música, seja no conto em versos.

3. Compare o ritmo dos dois trechos lidos em voz alta. O que você percebeu?

No conto "A panela...", o título ressalta o objeto que a personagem Pedro Malasartes usa para pregar uma peça em Zé Trabuco, um trapaceiro. Zé Trabuco nem precisa ser convencido por Malasartes sobre a magia da panela, ele se convence disso sozinho.

O conto em prosa a seguir, da tradição oral africana, intitula-se: "Por que o morcego só voa de noite". Mesmo antes de ler o conto, você saberia explicar esse fato? Nesse conto também uma personagem procura enganar as demais. Como isso acontece? Ela se dá bem?

Por que o morcego só voa de noite

Rogério Andrade Barbosa

Há muito e muito tempo houve uma tremenda guerra entre as aves e o restante dos animais que povoam as florestas, savanas e montanhas africanas.

Naquela época, o morcego, esse estranho bicho, de corpo semelhante ao do rato, mas provido de poderosas asas, levava uma vida mansa voando de dia entre as enormes e frondosas árvores à cata de insetos e frutas.

Uma tarde, pendurado de cabeça para baixo num galho, ele tirava a soneca costumeira, quando foi despertado bruscamente pelos trinados aflitos de um passarinho:

– Atenção, todas as aves! Foi declarada guerra aos quadrúpedes. Todos aqueles que têm asas e sabem voar devem se unir na luta contra os bichos que andam pelo chão.

5 O morcego ainda estava se refazendo do susto, quando uma hiena passou correndo e uivando aos quatro ventos:

– Atenção, atenção! Foi declarada guerra às aves! Todos os bichos de quatro patas devem se apresentar ao exército dos animais terrestres.

– E agora? Perguntou a si mesmo o aparvalhado morcego. – Eu não sou uma coisa nem outra.

Indeciso, não sabendo a quem apoiar, resolveu aguardar o resultado da luta:

– Eu é que não sou bobo. Vou me apresentar ao lado que estiver vencendo – decidiu.

10 Dias depois, escondido entre as folhagens, viu um bando de animais fugindo em carreira desabalada, perseguidos por uma multidão de aves que distribuía bicadas a torto e a direito. Os donos de asas estavam vencendo a batalha e, por isso, ele voou para se juntar às tropas aladas.

Uma águia, gigantesca, ao ver aquele rato com asas, perguntou:

– O que você está fazendo aqui?

– Não está vendo que sou um dos seus? Veja! – disse o morcego abrindo as asas. – Vim o mais rápido que pude para me alistar – mentiu.

– Oh, queira desculpar – falou a desconfiada águia. – Seja bem-vindo à nossa vitoriosa esquadrilha.



savana: planície coberta de grama e pequenas árvores.

frondoso: grande, abundante, cheio de folhas.

trinado: som, voz dos pássaros.

aparvalhado: desorientado, desnortado, tolo.

desabalado: sem freios, sem limite.

alado: com asas.



NIK News/Arquivo da editora





farsante: pessoa
que não leva nada
a sério, que não
merece confiança.

18 Na manhã seguinte, os animais terrestres, reforçados por uma manada de elefantes, reiniciaram a luta e derrotaram as aves, espalhando penas pra tudo quanto era lado.

O morcego, na mesma hora, fechou as asas e foi correndo se reunir ao exército vencedor.

– Quem é você? – rosnou um leão.

– Um bicho de quatro patas como Vossa Majestade – respondeu o farsante, exibindo os dentinhos afiados.

– E essas asas? – interrogou um dos elefantes. – Deve ser um espião. Fora daqui! – berrou o paquiderme erguendo a poderosa tromba num gesto ameaçador.

20 O morcego, rejeitado pelos dois lados, não teve outra solução: passou a viver isolado de todo mundo, escondido durante o dia em cavernas e lugares escuros.

É por isso que até hoje ele só voa de noite.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo: Ed. do Brasil, 2001. p. 9–12.



Nik Neves/Arquivo da editora

http://acertorwena.blogspot.com
Arquivo da editora



Rogério Andrade Barbosa nasceu em Campo Belo (MG), em 1947. É professor, escritor, contador de histórias e ex-voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau. Graduiu-se em Letras na UFF (RJ) e fez Pós-Graduação em Literatura Infantil Brasileira na UFRJ. Trabalha na área de literatura afro-brasileira.



Editora do Brasil/Arquivo da editora/
Ilustração: Olego Lima

●● Interpretação do texto

Compreensão

1. Pela leitura do texto é possível conhecer hábitos da vida do morcego. Escreva esses hábitos. Possibilidades: Alimenta-se de insetos e frutas, dorme de cabeça para baixo.
2. O que fez a águia desconfiar do morcego? O fato de ele ter um corpo de rato com asas.
3. Explique por que o morcego também não conseguiu convencer os quadrúpedes. Porque ele tinha asas.

Tempo indeterminado e espaço não preciso são aspectos próprios dos contos de tradição oral, em que o fundamental são os fatos.

Espera-se que os alunos percebam que a informação referente ao tempo também não o determina completamente (há muito, muito tempo) e o espaço está determinado, mas também não é preciso. Essas indeterminações são características muito comuns em contos da tradição oral. Comentar que o fato de as narrativas populares serem transmitidas de boca a boca e de uma geração para outra faz com que se perca a precisão de elementos como nome de personagens, tempo e espaço da ação. É comum os contos serem adaptados às regiões onde são contados, por isso tempo e espaço não são aspectos essenciais dessas narrativas a não ser em alguns casos.

Espera-se que os alunos percebam que o narrador não se manifesta. Conta os fatos a distância. Não há a presença do "eu".

O que você observou no texto "Por que o morcego só voa de noite" quanto ao tempo e ao espaço?

Na história "A panela..." não se nota a presença do narrador, pois este conta o que acontece sem participar dos fatos narrados: é um **narrador observador**. Leia o trecho a seguir:

Na manhã seguinte, os animais terrestres, reforçados por uma manada de elefantes, reiniciaram a luta e derrotaram as aves, espalhando penas pra tudo quanto era lado.

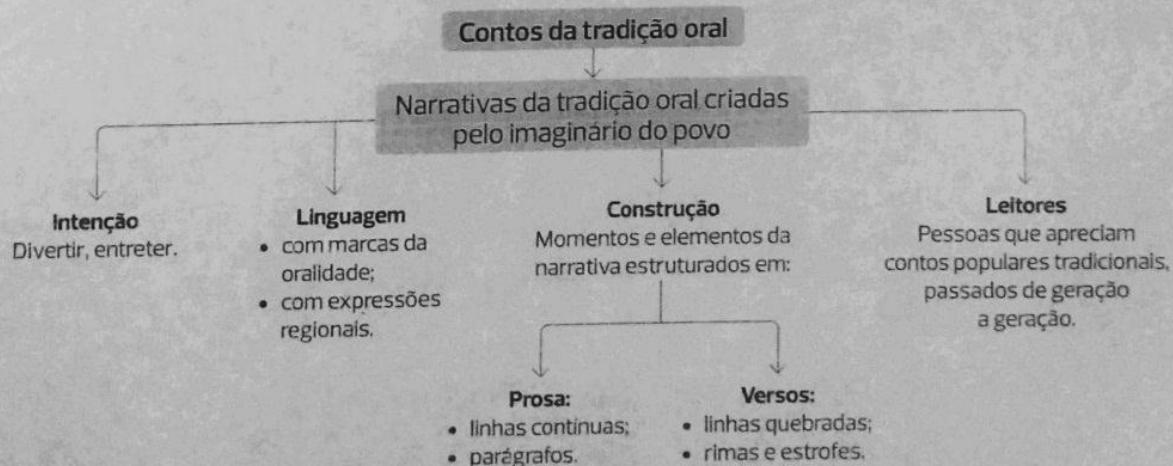
O morcego, na mesma hora, fechou as asas e foi correndo se reunir ao exército vencedor.

Pode-se afirmar que nesse trecho o narrador é observador? Explique.

6. Copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com o número da(s) estrofe(s) ou do(s) parágrafo(s) que corresponde(m) a cada momento da narrativa indicado. Explique suas respostas oralmente. Aceitar outras respostas desde que as justificativas sejam coerentes.

Textos	Momentos da narrativa/Enredo			
	Situação inicial (situação de equilíbrio)	Conflito/complicação (motivo da ação)	Climax (momento de maior tensão)	Desfecho (resolução do conflito)
"A panela..."	Zé Trabuço engana os tropeiros Estrofes: 1 a 5	Malasartes arma um plano Estrofes: 6 a 11	Zé Trabuço quer a panela Estrofes: 12 a 22	A panela esfria Estrofes: 23 e 24
"Por que o morcego só voa de noite"	É declarada guerra entre aves e quadrúpedes Parágrafos: 1 a 6	O morcego se apresenta como ave Parágrafos: 7 a 14	O morcego se apresenta como quadrúpede Parágrafos: 16 a 19	O morcego encontra outra solução Parágrafos: 20 e 21

Hora de organizar o que estudamos



●● Outras linguagens



Xilogravuras de cordel

Assim como há histórias contadas só por meio de palavras — em versos ou em prosa —, que nos fazem imaginar as figuras de suas cenas, há imagens que nos fazem perceber a história a que elas pertencem. Observe a capa do cordel *Zé Matraca, o valentão dos Palmares*, do qual você já leu um trecho:

As capas dos cordéis são feitas de papel barato, geralmente por gravadores populares. São ilustrações simples e de fácil reprodução. São **xilogravuras**, isto é, figuras gravadas em madeira.

João José da Silva/Arquivo da editora



SILVA, João José da. *Zé Matraca, o valentão de Palmares*. 100 cordéis históricos segundo a ABLC. Rio de Janeiro: ABLC, 2008. p. 477.

1. Copie no caderno o quadro abaixo e o complete adequadamente.

Título
Autor
Espço
Personagens
Enredo/Ação

Título: *Zé Matraca, o valentão de Palmares*
Autor: João José da Silva
Espço: campo, rural, Nordeste (Palmares)
Personagens: Zé Matraca e outro homem
Ação/Enredo: luta, agressão

2. Pela imagem e pelo título, é possível ter ideia do que acontece entre o homem e Zé Matraca. O que você imaginou dessa história? Resposta pessoal

Neste capítulo, a leitura de dois contos populares, de culturas distintas, estimularam seus sentidos e procuraram conquistar sua atenção. Um deles certamente marcou seus sentidos pela musicalidade, ao tratar do universo do caipira por meio de um ritmo próximo dos poemas e das canções. O outro deve ter conquistado sua atenção ao procurar explicar, de maneira poética, um fenômeno da natureza.

Aqui você vai aguçar mais um pouco sua curiosidade, apresentando conexões entre suas leituras e outras produções populares: o dicionário de caipirês e a xilogravura de cordel.

1. Um pouco de História: de onde veio a palavra caipira

A origem da palavra *caipira* é, provavelmente, *caa-pira*: "aquele que corta o mato". Há também a explicação de que o termo é originário de *caipora* ou *curupira*.

Há registros do uso da palavra *caipira* a partir do fim do século XVIII sobretudo na região Sudeste, especialmente em São Paulo, e na região Centro-Oeste, para designar os habitantes que, não sendo os proprietários da terra, seguiam os desbravadores e, para se instalarem, cortavam o mato. Com o tempo, *caipira* passou a designar todo homem que vive fora dos centros urbanos e ganhou um sentido discriminatório, por se referir pejorativamente ao indivíduo de pouca instrução e de hábitos rudes.

Leia a seguir trechos de uma publicação que registra exemplos de *caipirês*, termo que faz uma brincadeira com a palavra *caipira* construído como se existisse uma língua própria dos caipiras.

Alguns termos do *caipirês*: @ Estimular a participação dos alunos no levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito destes e de outros termos conhecidos em sua região.

Pequeno dicionário de caipirês

Bacuri – criança recém-nascida

Bestagem – bobagem

De banda – de lado

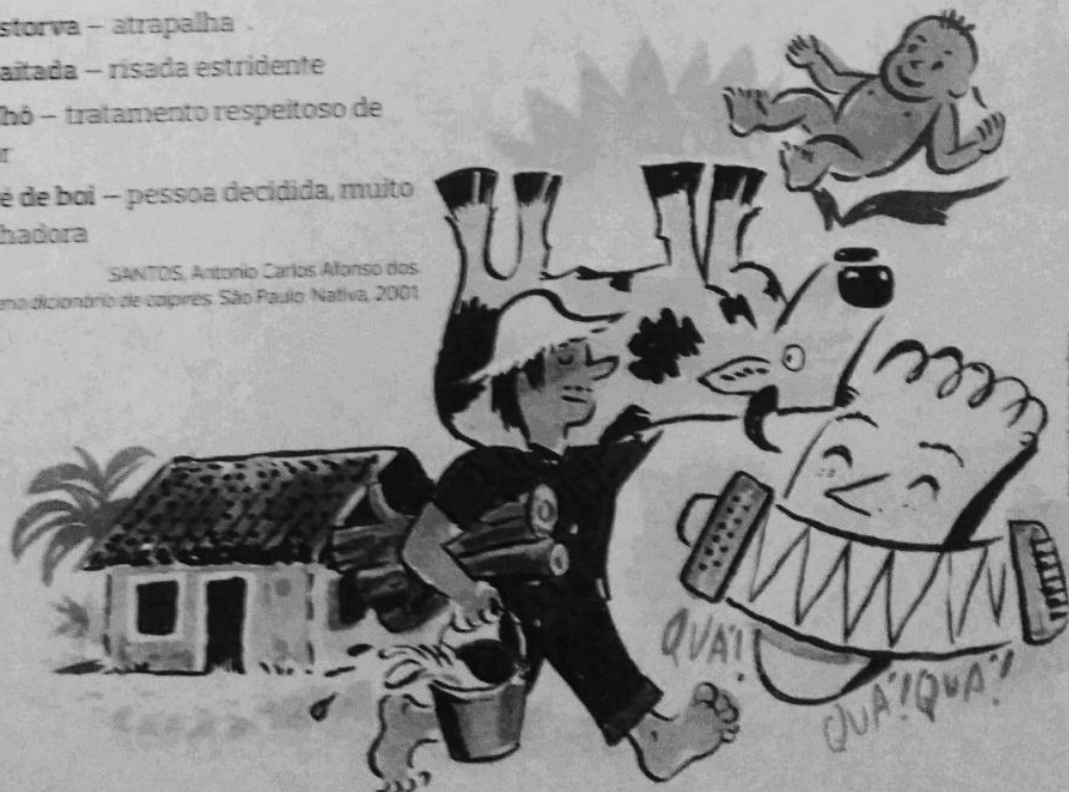
Estorva – atrapalha

Gaitada – risada estridente

Nhô – tratamento respeitoso de senhor

Pê de boi – pessoa decidida, muito trabalhadora

SANTOS, Antonio Carlos Afonso dos. *Pequeno dicionário de caipirês*. São Paulo: Nativa, 2001



2. Arte: a xilogravura no cordel

O cordel é um gênero textual composto tanto pela linguagem verbal (versos, em geral, rimados) quanto pela linguagem não verbal (imagens). Em sua origem, as imagens do cordel foram produzidas por meio da técnica da xilogravura, que é um processo de gravação na madeira de um desenho em relevo. Veja o resultado:

Até sobre o cordelista e gravador é possível fazer um cordel. Leia:

J. Borges

Faz verso e xilogravura
Com muitos temas nordestinos
Deslumbrando toda a gente
Que admira tais motivos
Pros gringos é arte diferente
Repleta de ecos nativos.
Filho humilde de Bezerros
Cidade próxima a Recife
J. Borges é louvado
Por artista de cacife
Ariano Suassuna, consagrado.
Diz que o cabra é o chique.

Superinteressante. São Paulo:
Abril, ed. 180, p. 82.



Xilogravura de cordel. A moça que virou cobra.

Conheça um pouco a técnica da xilogravura por meio das fotos a seguir. Nelas, você pode ver o trabalho de criação de imagens para um cordel.

José Francisco Borges, ou J. Borges, como é conhecido mundialmente, é um dos mestres da literatura de cordel, um dos artistas folclóricos mais celebrados da América Latina e o xilogravurista brasileiro mais reconhecido do mundo.

J. Borges ilustrou capas de cordéis, livros, discos, e já expôs na Venezuela, na Alemanha, na Suíça, no México e nos Estados Unidos, onde foi tema de uma reportagem no jornal *The New York Times*, que o apontou como um gênio da arte popular.

Nas fotos, observe que ele cava na madeira o desenho. Depois disso, com rolinho de borracha, é preciso espalhar tinta no relevo e posicionar a prancha sobre o papel.



O cordelista e xilogravador J. Borges em seu trabalho de criação de imagens.

4. Em seu caderno, copie o item que responde adequadamente à questão: que estratégia Calvin utiliza para dizer ao pai o que deseja?
- a) Não vai diretamente ao assunto; inicia a conversa falando sobre coisas irrelevantes.
 - b) Mostra que está realmente preocupado com o trabalho do pai.
 - c) Pede um presente para o pai.

5. O sinal de pontuação denominado **reticências** indica a interrupção de uma frase dando ideia de:
- que algo foi omitido intencionalmente, às vezes para provocar suspense;
 - hesitação ou dúvida diante de uma situação;
 - surpresa, pasmo, decepção.

Nessa tirinha, o sinal de reticências foi empregado várias vezes. Copie o quadro em seu caderno e transcreva do quadrinho frases com reticências, de acordo com a indicação na coluna:

Reticências usadas para indicar...	
... interrupção da fala e escuta do que o outro diz	... decepção e hesitação ao contar o que aconteceu
... sei... pois é...	... Deve estar se perguntando por que eu liquei...

6. A partir da tira de Calvin faça um quadro no caderno conforme o modelo abaixo listando nele os sinais de pontuação adequados em cada coluna.

Pontuação em fim de frase	Outro(s) sinal(s) de pontuação empregados no texto
Interrogação, reticências, exclamação, ponto-final	Virgula

As reticências neste caso, indicam hesitação e sugerem temor ou dúvida quanto a comunicar ou não ao pai o fato ocorrido. Além disso, fazem dos leitores cúmplices de Calvin, uma vez que eles sabem o que de fato ocorreu.

A ordem das palavras na frase: expressividade e sentidos

Já estudamos que:

- frase é um enunciado verbal oral ou escrito com a intenção de comunicar algo;
- geralmente termina com um **sinal de pontuação**;
- as frases podem ser **verbais** (com verbo) ou **nominais** (sem verbo).

Há outro aspecto que pode enriquecer ou variar o sentido de uma frase: a **ordem das palavras**.

No texto "A panela...", com o objetivo de fornecer o ritmo desejado para seus versos, o autor utilizou várias vezes o recurso de alterar a ordem mais habitual em que são organizadas as palavras de cada frase.

Letras para análise: Professor Vanda Gracinda



TECENDO LINGUAGENS

TANIA AMARAL OLIVEIRA

Formada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação. Professora do Ensino Fundamental das redes pública e privada de ensino de São Paulo.

ELIZABETH GAVIOLI DE OLIVEIRA SILVA

Bacharel e licenciada em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Autora de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Letramento e Alfabetização (Ensino Fundamental e EJA). Professora do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo.

CÍCERO DE OLIVEIRA SILVA

Bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Autor de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Letramento e Alfabetização (Ensino Fundamental e EJA). Educador em projetos sociais nas áreas de Comunicação e Educação para a Cidadania.

LUCY APARECIDA MELO ARAÚJO

Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo.

6^o
ano

ENSINO FUNDAMENTAL
LÍNGUA PORTUGUESA
MANUAL DO PROFESSOR



IBEP

4ª edição
São Paulo
2015

Diretor superintendente	Jorge Yunes
Diretora adjunta editorial	Célia de Assis
Gerente editorial	Maria Rocha
Coordenadora editorial	Simone Silva
Editora	Fabiana Panhosi Marsaro
Assistente editorial	Karina Danza
Revisora técnica	Márcia Chiréia
Coordenadora de revisão	Helô Beraldo
Revisores	Beatriz Hrycylo, Cássio Dias Pelin, Luiz Gustavo Bazana, Salvine Maciel, Sheila Saad, Thiago Dias
Secretaria editorial	Fredson Sampaio
Assistentes de secretaria editorial	Carla Marques, Karyna Sacristan, Mayara Silva
Coordenadora de arte	Karina Monteiro
Assistentes de arte	Aline Martins, Gustavo Prado Ramos, Márcia Vilela, Thaynara Macário
Coordenadora de iconografia	Neuza Faccin
Assistentes de iconografia	Bruna Ishihara, Camila Marques Victoria Lopes, Wilson de Castilho
Ilustradores	Jótah e Renato Arlem
Produção gráfica	Ary Lopes
Assistentes de produção gráfica	Elaine Souza, Eliane M. M. Ferreira
Processos editoriais e tecnologia	Elza Mizue Hata Fujihara
Projeto gráfico e capa	Departamento de Arte – IBEP
Imagens da capa	Fabio Colombini, Lisa F. Young/Shutterstock
Diagramação	Bertolucci Estúdio Gráfico

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

L727
4. ed.

Língua portuguesa : 6º ano / Tania Amaral de Oliveira ... [et al.]. - 4. ed. - São Paulo :
IBEP, 2015.

il. : 28 cm. (Tecendo linguagens)

ISBN 9788534242837 (aluno) / 9788534242844 (mestre)

I. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino I. Oliveira, Tania
Amaral. II. Série.

15-22034

CDD: 372.6
CDU: 373.6.016:811.134.3

22/04/2015 30/04/2015

Os textos e as imagens reproduzidos nesta coleção têm fins exclusivamente didáticos
e não representam qualquer tipo de recomendação de produtos ou
empresas por parte do(s) autor(es) ou da editora.

4ª edição – São Paulo – 2015
Todos os direitos reservados.

Impressão e acabamento:
Prol Editora Gráfica
CNPJ: 52.007.010/001-52
Av. Luigi Papaiz, 581 - Jardim das Nações
Diadema - SP - CEP 09931-610



Av. Alexandre Mackenzie, 619 – Jaguaré
São Paulo – SP – 05322-000 – Brasil – Tel.: (11) 2799-7799
www.ibep-nacional.com.br editoras@ibep-nacional.com.br



POETA APRENDIZ

Para começo de conversa

1. Você conhece alguns poemas? Quais? Você gosta de poemas? Por quê?
 2. Já sentiu vontade de se colocar no lugar de um poeta e escrever palavras no papel para expressar o que sentia em determinado momento de sua vida?
- A respeito de ser poeta, veja o que nos conta Manoel de Barros.

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago, depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.









Yusuf A. Juma

- O poeta Manoel de Barros diz que, desde cedo, já queria ser fraseador. O que ele quis dizer com essa afirmação?
- Ele quer dizer que desde menino já queria ser poeta.
- Que frase do texto confirma que Manoel de Barros descobriu-se poeta quando era adolescente?
- "O poeta nasceu de freze".
- Ao receberem a carta, pai, mãe e irmão tiveram reações diferentes. Identifique a reação de cada um.
- O pai ficou muito feliz, a mãe chorou e o sobrinho ficou triste porque não sabia escrever poemas. Professor, é importante verificar se os alunos compreenderam o que quer dizer "ficar meio vago", e também a atitude da mãe de bater a cabeça. O pai fica confuso, mas desconcertado com a notícia e a mãe não apoia mais o projeto de filho. O resto da família tem uma ligeira mágoa, negativa, desconfiança.
- 37

Atividade 2

- Leia e decifre esta adivinha em versos:



O que é, o que é?
Redonda como um biscoito,
rasa como um prato,
nem todos os rios do mundo
poderiam enchê-la de fato.

A peneta Domínio público.

Editora de Arte

- Agora é a sua vez de criar uma charada, baseando-se na adivinha em versos que acabou de decifrar. Siga as orientações a seguir:
 - a) Escolha um objeto e elabore alguns versos, descrevendo-o.
 - b) Nos versos, dê algumas dicas sobre o objeto, mas sem revelar qual é.
 - c) Mantenha a estrutura da adivinha lida: Seu texto deve ter cinco versos e a última palavra do terceiro e do quinto versos devem rimar.
 - d) Depois de elaborar sua adivinha, apresente-a oralmente para que seus colegas tentem descobrir qual foi o objeto escolhido por você. Combinem tudo com o professor.

Atividade de criação

Professor, na seção Preparando-se para o próximo capítulo, no final do Capítulo 1, há uma sugestão de pesquisa de poemas. Seria interessante retomá-la nesta atividade.

Poema ilustrado

Vamos fazer um varal de poemas ilustrados? Siga as orientações.

- Escolha um poema de que você goste muito, dentre os que pesquisou no fim do capítulo anterior.
- Copie-o em uma folha, deixando espaço para ilustrá-lo.
- Você mesmo cuidará da ilustração. Essa ilustração pode ser feita por meio de colagem de materiais diversos, desenho, pintura ou qualquer outro recurso que você queira utilizar.
- Depois de terminar o trabalho, organize com o professor uma roda de leitura de poemas. Prepare com antecedência a leitura do texto que você escolheu. Antes de apresentá-lo, leia-o várias vezes em voz alta.
- Com sua turma, monte o varal com os poemas ilustrados. Pendure-o num local em que outras pessoas possam apreciar os poemas e as ilustrações.

HISTÓRIAS QUE
O POVO CONTA

Para começo de conversa

Observe a imagem a seguir:



PAM Filmes/Álvaro Mazzaropi

Ator Mazzaropi, caracterizado como Jeca Tatu, caipira ingênuo que divertiu inúmeras plateias em filmes produzidos no Brasil principalmente nas décadas de 1950 e 1960.

1. Que palavras vêm a seu pensamento ao observar essa foto?
Resposta pessoal.
2. A personagem representada na foto vive em um ambiente rural, onde é comum as pessoas contarem histórias em volta da fogueira, perto do fogão a lenha etc.
 - a) Pense em uma história que essa personagem poderia contar.
 - b) Que tipo de história seria essa?
Resposta pessoal. De alunos poderão citar lendas, contos, histórias de assombração etc.
3. Você gosta de ouvir histórias? Histórias reais ou fictícias? Por quê?
Resposta pessoal.
4. Leia a história a seguir e verifique se ela é parecida com aquela que você imaginou ao responder à atividade 2.

Professor, depois dessas questões, é interessante ler a biografia de Mazzaropi (foto) que está no Manual.

HISTÓRIAS QUE ENSINAM

Para começo de conversa

Depois de ter estudado os causos populares, que tal conhecer mais sobre outras maneiras de contar histórias? Você já percebeu que algumas histórias têm versões diferentes, isto é, são contadas de formas diferentes? Pois bem, sempre há quem queira continuá-las, modificá-las, contá-las de outra maneira. Vamos fazer essa experiência?

1. O ser humano sempre gostou de contar e ouvir histórias. Durante muitos séculos, as histórias eram transmitidas apenas oralmente, passando de pais para filhos. Muitas tinham como objetivo transmitir uma lição de vida. Você conhece alguma história desse tipo? Conte para os colegas.

Resposta pessoal.

2. Cite uma história que você considera inesquecível.

Resposta pessoal.

3. Em que tipo de história os animais são personagens?

Os alunos poderão responder que os animais aparecem em muitos tipos de história. É possível que alguns alunos se lembrem das fábulas, histórias em que os animais falam e se comportam como seres humanos.

4. Há certo tipo de história que frequentemente acontece "no tempo em que os animais falavam". Você conhece histórias assim? Conte para seus colegas.

Resposta pessoal.

5. Você sabe o que é uma fábula? Você conhece alguma dessas histórias? Conte para os colegas.

Resposta pessoal.

Prática de leitura

Texto 1 – Fábula

A cigarra e as formigas

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente aparece uma cigarra:

– Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e perguntaram:

– Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

– Para falar a verdade, não tive tempo – respondeu a cigarra. – Passei o verão cantando!



Jórah

– Bom... Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? – disseram as formigas, e voltaram para o trabalho dando risada.

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

ASH, Russell; HIGTON, Bernard. *Fábulas de Esopo*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

▼ POR DENTRO DO TEXTO

1. Identifique na história os elementos indicados:
 - a) personagens; *A cigarra e as formigas.*
 - b) situação-problema a ser resolvida pela cigarra; *A cigarra não tem comida e precisa trabalhar para as formigas.*
 - c) palavras ou expressões do texto que indicam o tempo e a duração dos acontecimentos da história.
"Foi no belo dia do inverno" / "durante o verão"
2. A cigarra tem sucesso ao tentar resolver seu problema? Por quê?
Não, porque as formigas jogaram fora a cigarra durante o trabalho para conseguir uma colheita em vez de ajudar no dia seguinte.
3. Identifique o trecho que contém a lição que a fábula quer ensinar.
"Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem."
4. Copie, no caderno, a afirmativa que informa o tempo em que se passa a fábula "A cigarra e as formigas".
O aluno deve copiar a afirmativa do último quadro.

A cigarra e as formigas conversam no verão sobre acontecimentos que ocorreram no inverno.

As cenas da história perpassam as quatro estações do ano.

O diálogo entre a cigarra e as formigas se passa no inverno. Elas conversam sobre fatos já ocorridos; sobre acontecimentos que ocorreram no verão.

O diálogo entre a cigarra e as formigas se passa no inverno. Elas conversam sobre fatos que estão ocorrendo ainda no inverno.

5. É possível afirmar que essa fábula é um gênero textual que apresenta os principais elementos da narrativa? Explique.
*Sim, a fábula apresenta personagens que vivem em determinado tempo, a duração dos fatos, uma situação-problema (conflito), a resolução do conflito e o desfecho.
Professor, para recordar esse conteúdo, os alunos poderão voltar ao livro e ler novamente a fábula "A cigarra e as formigas".*

▼ TEXTO E CONTEXTO

1. Você acha que é possível comparar os acontecimentos dessa fábula com os que vivemos no dia a dia? Explique.
Resposta pessoal. Professor, a resposta é pessoal, mas é importante que o aluno perceba que a fábula de Esopo pode ser contextualizada, trazida para os dias atuais.

▼ IMPORTANTE SABER

A fábula apresenta uma situação-problema ou conflito que permite ao leitor refletir sobre fatos, situações ou atitudes. A **intenção da fábula** é aconselhar ou ensinar, criticar uma situação, apontar atitudes incoerentes ou contraditórias das pessoas e da sociedade. Toda fábula tem uma **moral**. A **moral da fábula** é geralmente expressa em uma **frase curta que resume sua intenção**. Há fábulas em que os provérbios ou ditados populares aparecem como moral da história. Quando você produzir sua fábula, verifique se há algum provérbio que combine com o ensinamento ou com a crítica que seu texto quis transmitir.

Escolha, dentre os provérbios a seguir, aquele que expressa o mesmo ensinamento moral da fábula "A cigarra e as formigas". Em seguida, copie-o em seu caderno.

- a) Quem tudo quer, tudo perde.
- b) Sem trabalho não há recompensa.
- c) Devagar se vai ao longe.
- d) Quem semeia vento colhe tempestade.

Cada uma das alternativas a seguir apresenta dois provérbios. Indique aquela em que ambos remetem a um mesmo ensinamento.

- a) "Quem diz o que quer, ouve o que não quer" e "Quem ama o feio, bonito lhe parece".
- b) "Devagar se vai ao longe" e "De grão em grão, a galinha enche o papo".
- c) "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando" e "Não se deve atirar pérolas aos porcos".
- d) "Quem casa quer casa" e "Santo de casa não faz milagre".
- e) "Quem com ferro fere, com ferro será ferido" e "Casa de ferreiro, espeto de pau".

TROCANDO IDEIAS

1. Dê a sua opinião sobre a moral da fábula "A cigarra e as formigas". Você concorda com ela?

Resposta: (resposta)

2. Em sua opinião, nos dias atuais, que tipos de pessoas representariam a cigarra e a formiga?

Resposta: (resposta)

PARA VOCÊ QUE É CURIOSO

As origens da fábula

As fábulas são contadas há mais ou menos 2 800 anos. Orais ou escritas, elas têm a intenção de dar um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer alguma crítica, uma ironia etc.

A maioria dessas histórias trata de certas atitudes humanas, como a disputa entre fortes e fracos, a esperteza de alguns, a ganância, a gratidão, o ser bondoso, o não ser tolo etc. Esses são alguns dos temas das fábulas.

As fábulas são tão antigas quanto as conversas humanas. Como foram transmitidas oralmente, não sabemos quem as criou. De qualquer forma, conhecemos algumas fábulas que foram escritas no século VIII antes de Cristo (800 anos antes do ano número 1!). Sabemos também que fábulas muito antigas, do Oriente, foram difundidas na Grécia no século VI a.C., há 2 600 anos, por um escravo chamado Esopo.

Nos anos que se seguiram, elas continuaram a ser contadas e foram também escritas. Mais tarde, nos anos de 1600 (século XVII), o escritor francês Jean de La Fontaine, um nome muito importante no mundo das fábulas, reescreveu e adaptou as fábulas de Esopo, além de criar novas.

Muitos outros escritores escreveram fábulas no mundo inteiro. No Brasil, um dos escritores mais importantes que reescreveu antigas fábulas e criou novas foi Monteiro Lobato. Seus primeiros livros dirigidos às crianças foram publicados em 1921.

Fonte: SUCAR, Monica Teresinha Ottoboni. *Trabalhando com os gêneros do discurso* -- fábulas. São Paulo: FTD, 2001.

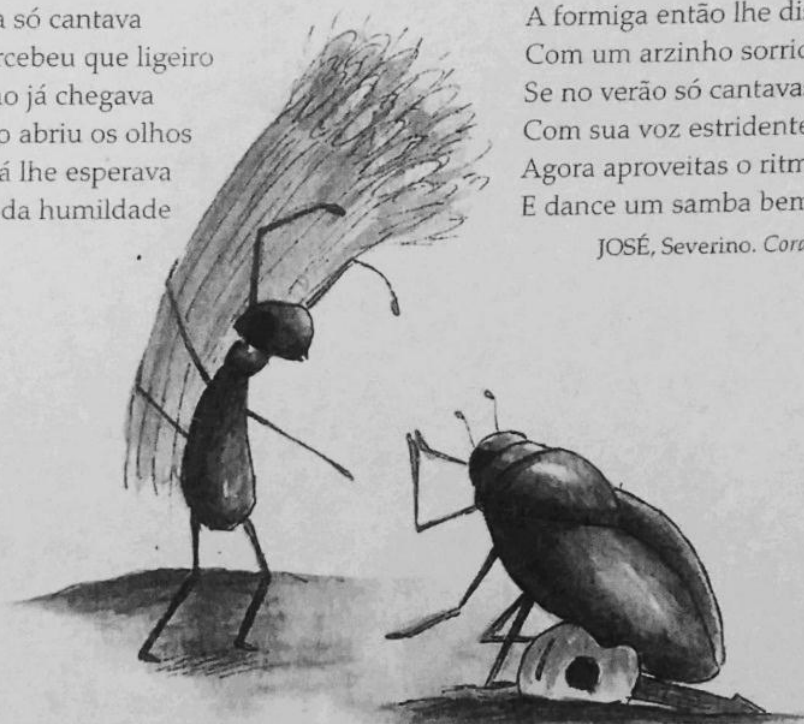
Texto 2 – Cordel

A cigarra e a formiga

Aquele que trabalha
E guarda para o futuro
Quando chega o tempo ruim
Nunca fica no escuro
Durante todo o verão
A cigarra só cantava
Nem percebeu que ligeiro
O inverno já chegava
E quando abriu os olhos
A fome já lhe esperava
E com toda humildade

À casa da formiga foi ter
Pedi-lhe com voz sumida
Alguma coisa pra comer
Porque a sua situação
Estava dura de roer
A formiga então lhe disse
Com um arzinho sorridente
Se no verão só cantavas
Com sua voz estridente
Agora aproveitas o ritmo
E dance um samba bem quente.

JOSÉ, Severino. *Cordel*. São Paulo: Hedra, 2001.



Renato Arlem

CONFRONTANDO TEXTOS

- Os textos 1 e 2 narram a mesma história, entretanto organizam a mensagem de maneira diferente. Indique como cada texto organiza a fábula da cigarra e da formiga.
No segundo texto, a história foi contada na forma de versos com rimas, e a moral da história não aparece em destaque no final. Já no primeiro, o texto está escrito em prosa, organizado em parágrafos, e a moral é destacada no final.
- Copie no caderno os versos do texto 2 que apresentam a moral da história.
"Aquele que trabalha / E guarda para o futuro / Quando chega o tempo ruim / Nunca fica no escuro". A moral está logo no início do poema.

IMPORTANTE SABER

O texto apresentado, que conta a história da cigarra e da formiga em versos, é um exemplo de poema de cordel.

Leia mais um texto desse gênero e conheça sua origem.

A história da literatura de cordel

... cuidado, cantor, pra não dizer palavra errada...

[...] Para lhes deixar a par
Sobre esta literatura
Que é a mais popular
E ainda hoje perdura
Vamos direto ao começo
Donde vem esta cultura

Sua primeira feitura
Na Europa aconteceu
Tipógrafos do anonimato
Botaram o folheto seu
Pra ser vendido na feira
E assim se sucedeu

Foi Portugal que lhe deu
Este nome de cordel
Por ser vendido na feira
Em cordões a pleno céu
Histórias comuns, romances
Produzidos a granel

O cordel introduzido
No Brasil foi gradual
Maior parte dos folhetos
Como patrimônio oral
Ingressou principalmente
Como histórias de sarau

Foi o Nordeste o local
Que lhe brasileirizou
Nos sertões familiares
Dos sertões onde chegou
Levando alegria ao povo
Pela voz do cantador

Conduzia o rumor
De histórias da redondeza
Noticiadas em versos
Dadas com toda clareza
A uma população
Que se tornava freguesa

Desde as casas de riqueza
Nas varandas das fazendas
Até os dias de feira
Entre os escombros de vendas
Histórias eram cantadas
De verdadeiras a lendas

Sempre em versão cantada
Assim o cordel viveu
Antes de 1900
Primeira edição se deu
De lá pra cá permanece
Mantendo o legado seu [...]

CAMPOS, Abdias. *Folheto de cordel*. Recife, 2005.



Folhetos de literatura de cordel à venda em Pernambuco.

a) Qual é a finalidade desse cordel? *Narrar fatos que ilustram a história da literatura de cordel.*

b) De acordo com o texto, onde surgiu a literatura de cordel? *Na Europa.*

c) Como se explica a origem do termo "cordel"? *Os folhetos produzidos para serem vendidos na feira eram expostos em cordões a céu aberto. O termo "cordel", portanto, vem de corde, cordão.*

- d) Que textos são publicados nos folhetos de cordel? *Não há uma resposta única.*
- e) Quando os cordéis passaram a ser impressos no Brasil? *A partir de 1900.*
- f) Qual foi o diferencial do cordel brasileiro em relação ao europeu? *No Brasil, o cordel ganhou uma grande dimensão oral.*
- g) Qual região brasileira tornou a literatura de cordel conhecida no restante do país? *A Região Nordeste.*
- Professor, seria interessante solicitar aos alunos uma pesquisa que os levasse a identificar quais causas colaboraram para que o cordel se popularizasse no Nordeste, tornando-se parte da cultura oral dessa região. Em discussão, procure mobilizar conhecimentos históricos e geográficos que contextualizem as informações descobertas pela turma.
- h) Observe a estrutura do texto e responda: Como uma história contada em cordel deve ser estruturada?
- O cordel deve ser escrito em versos curtos e ter rimas.*
- i) O texto que você leu foi organizado em versos. Releia-o e, com o professor e os colegas, escreva um texto em prosa que retome a sequência dos fatos que compõem a história da literatura de cordel.
- Resposta pessoal. Professor, sugerimos retomar o conceito de ideia principal trabalhado no Capítulo 2 da Unidade 2. A atividade de retextualização proposta contribui para que o aluno perceba que um mesmo tema pode ser desenvolvido de diferentes formas, com estruturas e objetivos distintos.



Reflexão sobre o uso da língua

Verbo (IV)

1. Leia atentamente as frases a seguir, observando os verbos destacados.

- I. Quem **semeia** vento **colhe** tempestade.
 - II. Se você **semeasse** vento, colheria tempestade.
 - III. Não **semeie** vento, para não colher tempestade.
- Agora, indique em seu caderno:

- a) a frase em que os verbos destacados exprimem a certeza sobre a realização da ação; Frase "I".
 - b) a frase em que o verbo destacado exprime a incerteza sobre a possibilidade de realização da ação; Frase "II".
 - c) a frase em que o verbo destacado exprime uma ordem, um conselho. Frase "III".
- Professor, a frase I corresponde a um provérbio popular. Seria interessante pedir aos alunos que, coletivamente, construíssem o seu sentido. É oportuno lembrar a eles que os provérbios populares, muitas vezes, são utilizados como a moral das fábulas, gênero abordado no capítulo.

2. Agora, leia esta tira em quadrinhos:



Garfield, Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 jan. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#23/1/2015>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

- a) Transcreva o termo que aparece repetidamente no primeiro e no segundo quadrinhos. "Mastiga".
- b) Explique o uso desse termo na tira, considerando o contexto.
- O termo "mastiga", apresentado repetidas vezes, funciona como uma onomatopeia e faz referência ao barulho que Garfield emite ao comer pipoca.
- c) Que tipo de balão foi utilizado no último quadrinho? Balão de pensamento.



Verbo (V)

1. Reescreva as frases a seguir em seu caderno, flexionando todos os verbos no passado. Lembre-se de observar o contexto de produção das falas.
a) Eu, lebre da floresta, tinha uma proposta para vocês.
b) Quem se candidatou?
a) “– Eu, lebre da floresta, tenho uma proposta para vocês.”
b) “Quem se candidata?”
2. As mudanças nas falas da atividade 1 provocaram alteração no sentido do texto? Explique.
Sim, na frase “a”, com o verbo empregado no presente, a lebre informa aos animais que tem uma proposta. Com o verbo no passado, pode-se entender que a lebre tinha uma proposta, mas não tem mais. Na frase “b”, “Quem se candidata?”, há um convite. Ao usar o verbo no passado – “Quem se candidatou?” –, a frase passa a ser uma pergunta sobre que pessoas se candidataram para algo.
3. Neste capítulo, lemos diversas histórias em prosa ou em versos. E, para narrar essas histórias, foi preciso, muitas vezes, empregar várias formas do verbo no passado. Leia um exemplo disso na estrofe a seguir:

Durante todo o verão
A cigarra só cantava
Nem percebeu que ligeiro
O inverno já chegava
E quando abriu os olhos
A fome já lhe esperava

- a) Copie, em seu caderno, os verbos que indicam ações ocorridas no passado.
Cantava, percebeu, chegava, abriu, esperava.
 - b) Os verbos destacados na atividade anterior, embora estejam todos no passado, dão informações diferentes sobre esse tempo verbal. Reescreva-os, em seu caderno, separando-os em duas colunas, de acordo com as seguintes características: indicam ações que se repetiam no passado e indicam ações que ocorrem uma vez no passado.
Primeira coluna: cantava, chegava e esperava; segunda coluna: percebeu e abriu.
4. Agora, compare os trechos a seguir:

I. A formiguinha **subiu** na juba do leão e **começou** a passear tão de levinho que ele sentiu cócegas e se “**derreteu**” todo [...].

II. A formiguinha **subia** na juba do leão e **começava** a passear tão de levinho que ele **sentia** cócegas e se “**derretia**” todo.

- a) Os verbos destacados nos trechos I e II estão no passado. Em qual dos trechos esses verbos indicam ações que já terminaram? No trecho I.
- b) Em qual dos trechos o verbo indica uma ação que acontecia no passado com frequência? No trecho II.
- c) O tempo verbal usado em cada um dos trechos altera o sentido da informação? Explique.
Sim, há alteração de sentido. No primeiro trecho, entende-se que as ações da formiga e do leão aconteceram apenas em um determinado momento do passado. Já no segundo trecho, percebe-se que as ações ocorreram mais de uma vez no passado, ou seja, percebe-se que, apesar de já terem ocorrido, elas eram constantes.